



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

REPENSANDO LAS IDEAS DE SER MAESTRAS DE LENGUAJE A TRAVÉS DE
UNA PEDAGOGÍA DEL ARTE

Trabajo de grado para optar al título de Licenciadas en Educación con énfasis en
Humanidades, Lengua Castellana

YURIBEL MÁRQUEZ TAPIAS

LEIDY MAQUILON CORREA

Asesor:

Pablo Andrés Osorno Osorno

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Seccional Bajo Cauca

2018



AGRADECIMIENTOS

A Dios, primeramente.

A todas las personas que nos apoyaron y creyeron en nosotras, esposos, hijos, padres y familiares, amigos y docentes que de un modo u otro se involucraron con esta causa y aportaron, de acuerdo a sus posibilidades, para hacer de este un sueño posible.

A nuestro asesor, el profesor Pablo Andrés Osorno, por su apoyo y constante acompañamiento en la elaboración de este proyecto.

A la Universidad de Antioquia por ser un espacio que se preocupa por la formación integral de sus estudiantes.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



RESUMEN

La pregunta pedagógica por la formación en lenguaje desde los diversos sistemas simbólicos fue la iniciativa para enrutarse esta investigación desde un enfoque autoetnográfico, mismo que facilitó el acercamiento a los sentidos desde las experiencias de los todos los integrantes del club de arte (viajeros y acompañantes de tránsito). La idea aquí es que sea posible pensar en que desde otros espacios no escolares, también es posible resignificar los saberes, fortaleciendo así el reconocimiento de sí mismo y el del otro. El arte, las imágenes, el cine, el teatro, el juego, entre otras expresiones simbólicas, nos llevaron a tener otras miradas que podrían cambiar el orden de lo establecido en las instituciones educativas, entendiendo también que, para transformar un paradigma, se necesita tiempo, reconocimiento, aceptación y nuevas acciones. En este trabajo pretendemos dar cuenta de posibles rutas de transformación de la acción del maestro a partir de una pedagogía fundamentada en el cuerpo, es decir, en lo sensible, en el juego y en otras formas de leer y escribir.

Palabras Clave:

Formación en lenguaje, sistemas simbólicos, pedagogía del cuerpo, arte, viajeros y acompañantes.



TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN-----7

CAPITULO I

INICIO DEL RECORRIDO: AVIZORANDO LAS POSIBLES RUTAS

1. HISTORIA A DOS VOCES; CAMINOS QUE SE BIFURCAN Y CONVERGEN-----11

1.1 La vía es la vida-----11

 1.1.2 El camino recorrido por Leidy Maquilón-----15

 1.1.3 Compañeras de ruta: Caminantes del mismo tramo-----17

1.2 Un vistazo a la escuela en función de nuestro quehacer-----19

 1.2.1 La lectura y la escritura entendida desde las políticas públicas de Colombia-22

 1.2.2 Estándares Básicos de Competencias-----23

1.3 Re-conociendo la ribera-----24

1.4 Horizontes de sentido: preguntas de investigación e intenciones Investigativas -----29

1.5 El lenguaje, lo simbólico y el cuerpo-----31

1.6 Una metodología para observar-nos y pensar-nos-----39

 1.6.1 De la metodología de investigación a la metodología para la formación en lenguaje-----42

 1.6.2 Estrategias para asentar las voces de la experiencia-----45

 Las respuestas como lecturas y escrituras de la experiencia-----46

 1.6.3 Observación y diario de práctica: reflejos de memorias vivas-----47

 1.6.4 Sobre la ética de esta investigación-----49

1.7 Sobre la evaluación: ¿cómo evaluar las experiencias? -----50



CAPÍTULO II

RELATOS DE LAS EXPERIENCIAS DE VIAJE

2. ZARPAR A LO DESCONOCIDO: LA EXPERIENCIA DE UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA NADA CONVENCIONAL-----52

2.1. Los tropiezos y fracasos son maestros que tememos encontrar-----54

2.2 Aprendiendo a fluir con la marea-----58

 2.2.1 Jugando con el timón: los viajeros también hacen el mapa-----61

 2.2.2 De las mochilas de historias a los relatos del territorio-----62

 2.2.3 Leer y escribir teatro con el cuerpo-----63

2.3 Arte y política en un viaje compartido: el conocimiento de sí y el reconocimiento del otro-----66

2.4 El juego, el cuerpo y una estrecha relación en el camino al conocimiento-----68

CAPITULO III

LA PRÁCTICA CONDUCE A LAS PUERTAS DE LO QUE PARECE DISTANTE

3. LA FORMACIÓN EN NUESTRAS PRÁCTICAS-----72

 3.1 Sobre los vínculos emocionales-----72

 3.2 Sobre los desafíos para transformar-nos -----73

 3.3 Sobre los desafíos para transformar-nos----- 74

 3.4 En la búsqueda de respuestas que emergen tras la experiencia-----76

BIBLIOGRAFIA----- 79

Tabla de imágenes.-----81



INTRODUCCIÓN

“Viajamos para cambiar, no de lugar, sino de ideas”

Hipólito Taine



1. *Ilustración de Davide Bonazzi*

Experiencias que des-acomodan a un futuro maestro ante su propia construcción y formación.

Las siguientes líneas han sido destinadas a abordar algunos de los asuntos que conciernen a la construcción de un maestro en formación. Más específicamente, nos centraremos en nuestra experiencia misma durante lo que ha sido el recorrido por este camino de altibajos. Hemos de repensar aquel ideal de maestro que nos ha acompañado durante tantos años de estudio, mismo que, paradójicamente, resulta insuficiente ante los desafíos que nos plantea la escuela actual, los estudiantes, el entorno, la familia, los docentes, el contexto y, por supuesto, nuestra postura frente a estos.



Este es un trabajo de investigación que parte de un estudio autoetnográfico. Este es un método que permite al investigador reflexionar y construirse a sí mismo a partir de las experiencias que ha tenido con aquello que es su objeto de estudio.

Así pues, hemos decidido, como equipo de trabajo, acompañarnos en esta experiencia formativa, viendo en ello una posibilidad para aprender a construir con el otro a partir de la diferencia, siendo conscientes de que esta, en primera instancia, nos adentra al campo de la educación como maestras que dan sus primeros pasos, los cuales en próximas experiencias de formación o en el ejercicio de nuestra labor, servirán para seguir reinventándonos frente a la *idea de maestro* que en nuestro contexto socio-cultural ha sido estandarizada, magnificada y/o idealizada. Serán también pasos en la construcción de nuestra propia idea de ser maestras.

Cada uno de los pasos que hemos dado durante este tiempo se han caracterizado por estar acompañados de emociones aún latentes, impregnadas de temores y ansiedades, y otros tantos de momentos contradictorios y esperanzadores, pero siempre con el ánimo de avanzar; de cada uno de ellos pudimos tomar enseñanzas de gran valor, pues fue posible, en cada encuentro, percibir en los jóvenes y en nosotras aquellos temores y emociones que se pueden vivenciar al enfrentarse a situaciones que nos obligan a salir de nuestra zona de confort. De ahí que, explorar, jugar y formarnos en un Club de Arte, haya dejado en cada una de nosotras nuevas miradas frente a la escuela; es decir, el inicio de un proyecto por fuera del aula, de las instalaciones mismas de una institución educativa, nos serviría luego para valorar más otros espacios extra-escolares en los que también tienen lugar aprendizajes que conducen a otros saberes para la vida que deberían ser acogidos como espacios de vital importancia en la escuela.

Es importante precisar ciertos aspectos concernientes al desarrollo de este trabajo como, por ejemplo, decir que este se compone de tres tramos principales que darán cuenta de los momentos de la investigación. Así pues, por medio de las experiencias más significativas de este proceso de *reencontrarnos en el camino de la educación*, trataremos de hablar de cada una de esas prácticas que marcaron nuestro trasegar por este camino.



Primeramente nos apoyamos en unos antecedentes que nos ayudaron a revelar un paisaje dibujado por otros, unos referentes conceptuales que sumaron conocimientos valiosos en lo que ha sido esta búsqueda incesante por hallar respuestas a la formación en lenguaje desde el arte y unas categorías de investigación que nos permitieron construir las líneas de sentido de nuestro recorrido en compañía de varios autores que hicieron sus aportes para configurar una postura conceptual y unas bases metodológicas como presupuestos coherentes que servirían de brújula para no perdernos en una suerte de activismo inconexo.

En el primer capítulo hablamos sobre la descripción de una problemática evidenciada por nosotras en los centros educativos donde estuvimos realizando las prácticas tempranas, de nuestro municipio Caucaasia como contexto sociocultural y de la necesidad de reinventarnos a partir de nuestra experiencia en de Club de Arte donde estuvimos realizando nuestras prácticas profesionales.

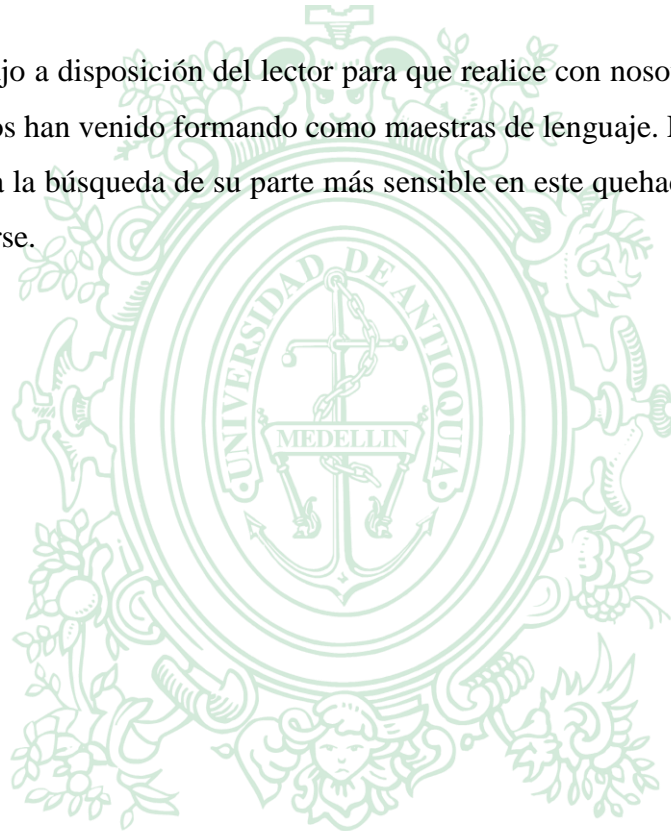
Este proyecto de vida nos permitió recordar nuestra infancia, época escolar y todo este proceso educativo que actualmente nos encontramos finalizando, para, de esta manera reflexionar desde una mirada distinta que nos permita otorgarle nuevos significados a dichas experiencias. Mediante narrativas que en palabras de Murillo, (2016) más allá de representar lo acontecido, hace de eso que aconteció algo comprensible, que se nutre de las experiencias y que convoca a la reflexión.

Asumir que el análisis y la reflexión de estos relatos autobiográficos nos situaba en una metodología autoetnográfica para la investigación, nos permitió adentrarnos en el segundo capítulo, con la mirada puesta en nuestras experiencias formativas entretejidas con los relatos de los participantes del Club de Arte. De tal modo, se pudo dar valor al reconocimiento del otro en cada uno de nuestros encuentros, en los cuales exploramos la lectura y la escritura a través del arte, con la intención de favorecer la estimulación de la imaginación y la creatividad desde el juego, como una herramienta de interacción entre cuerpos que hace más perceptibles nuestras emociones para acercarnos a diversas formas de leer y simbolizar el mundo y el propio mundo.



En el último capítulo de nuestra investigación presentaremos reflexiones que procuran recoger los ecos del paso por este caminar, lo que nosotras hemos podido comprender en este proceso de formación y los cambios que han surgido desde nuestras prácticas pedagógicas respecto a los modos de nombrar y entender las relaciones de saber y de poder en la formación.

Dejamos este trabajo a disposición del lector para que realice con nosotras este recuento de los tránsitos que nos han venido formando como maestras de lenguaje. Esperamos que otros puedan inspirarse a la búsqueda de su parte más sensible en este quehacer como docentes y puedan reencontrarse.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Capítulo I

INICIO DEL RECORRIDO: AVIZORANDO LAS POSIBLES RUTAS



2. Ilustración por Claudia Tremblay

1. HISTORIA A DOS VOCES; CAMINOS QUE SE BIFURCAN Y CONVERGEN

1.1 La vía es la vida

El camino por el que transita un viajero siempre está lleno de grandes historias. Algunas representan momentos de gran valor para quienes las experimentan mientras que otras pueden dejar en él un sin sabor o cierto descontento frente a aquello que les aconteció. Como sea, es preciso considerar que de una u otra forma cada lugar, momento o persona que hace parte de un viaje puede terminar por convertirse en algo inspirador que marca la vida del viajero.



Nuestras historias se contarán a dos voces, por lo cual vamos a presentar dos relatos que al final se hilarán en uno solo. Empezaré yo, Yuribel Márquez. Quiero aprovechar estas líneas para volver al pasado y retomar un poco aquellas experiencias que marcaron mi paso por la escuela. De ellas hay por rememorar muchas cosas buenas y otras que no lo son tanto, pero en esta ocasión considero importante centrarme en aquellas que dialogan con mi actual proceso de formación.

Para ello quiero contarles que, a lo largo de mis estudios, siempre me caractericé por ser de las “buenas”. Eso lo escuché siempre de mis profesores cada vez que mi madre hablaba con ellos sobre mi rendimiento y comportamiento, razón por la cual mi preocupación estaba en no defraudarlos, esto pese a considerar que la estabilidad mobiliaria que me brindaban mis padres no era la “adecuada” para el proceso formativo que requiere una persona en su niñez y adolescencia.

Para algunas personas como yo, por ejemplo, puede ser un proceso duro, complicado y hasta desorientador tener que andar cada año de un pueblo a otro siempre con la responsabilidad y con la obligación de adaptarse a un nuevo ambiente escolar, a nuevos profesores, compañeros, y a otras dinámicas sociales, sin posibilidad de interpelar la decisión. Sin embargo, en esta etapa de mi vida agradezco haber tenido aquella experiencia como parte de mi viaje, pues siento que me permitió conocer a muchos profesores del área de lenguaje que aún hoy perviven en mi recuerdo. Mientras me encuentro escribiendo estas líneas logro rememorarlos, de modo que se van construyendo unos referentes de cómo quiero y cómo no quiero asumirme en mi idea de lo que es ser un maestro y de cómo quiero ser maestra.

Frente al cómo quiero ser puedo decir que me imagino siendo una profesora que aporta y apoya a sus estudiantes, que acompaña y procura una formación integral para ellos. Pienso que esto puede sonar idílico para muchos, pero en lo personal creo que es posible que un maestro pueda hacer parte de los recuerdos de un estudiante. El maestro puede también elegir de qué manera se conecta con ellos: si habita estos recuerdos como quien solo se preocupó por eso de “transmitir” un conocimiento creyéndose poseedor del saber (olvidando otros



asuntos que implican la ética y el respeto por el otro), o si bien elige ser el maestro humilde que va más allá y se preocupa por formar personas íntegras apostando por el fortalecimiento de las habilidades cognitivas y humanas de sus estudiantes. Le agradezco al destino haberme cruzado en mi época escolar con docentes que encajan en este último “estilo”, el profesor Edison Carrascal, la profesora Denis, el profe Carlos y la profe Isabel son algunos de los referentes que tengo de lo que es ser un buen maestro. De ellos tengo gratos recuerdos. Siempre me alentaron, acompañaron y animaron en la medida de sus posibilidades. En este momento de mi vida recuerdo mucho a la profe Isabel de León, quien alguna vez me dijo que veía en mí a una futura maestra, a lo que respondí con un rotundo no, pues me visioné desde muy niña desenvolviéndose en otro campo, aunque la vocación siempre ha estado allí.

También agradezco haber conocido docentes que, si bien están en mi recuerdo, habitan en ellos como la clase de maestra que nunca quiero ser. Recuerdo especialmente a la profesora Enith. Recuerdo siempre como si hubiese sido ayer el día en que me pegó con una regla en la mano en presencia de mis compañeros. Este momento, además de ser penoso y humillante para mí, fue más difícil porque sucedió en la primera mudanza de mi familia. Yo cursaba segundo grado de primaria cuando mis padres decidieron que lo mejor para la familia era irnos a vivir a Sincelejo, Sucre. El año escolar ya estaba en marcha, así que cuando llegamos a la nueva ciudad, solo pudimos encontrar cupos para mi hermano y para mí en una pequeña escuela del barrio en el que nos instalamos. Era una invasión en la que vivían muchas personas.

La escuela era la casa de una señora que en su patio dictaba clases a niños de diferentes edades y grados de escolaridad. Nosotros intentamos adaptarnos rápidamente, pero los contenidos eran diferentes a los que estaba viendo antes de aquella mudanza. Esta situación se repitió varias veces, pues por lo general cada vez que nos trasladaban se generaba ese choque entre las dinámicas de los colegios, en cuanto al contenido, las relaciones con algunos docentes y compañeros... Pienso que por ser la primera vez fue más difícil hacerlo.

Mi hermano y yo estábamos siempre juntos en ese lugar. Él era el encargado de cuidar de mí. Un día la profe nos dejó solos por un momento y todos nos pusimos a jugar. La hija de la



profe también estudiaba junto a nosotros. Cuando ella regresó se molestó por el desorden que encontró y su hija dijo que yo lo había iniciado. La profe se llenó de rabia ese día. Sin mediar palabras tomó una regla de madera y me pegó en las manos tan fuerte que, vergonzosamente para mí, me oriné delante de todos. Me salí del lugar y corrí hasta mi casa asustada, dolida, y sintiéndome muy humillada.

Fue difícil terminar ese año para mí. Tenía que seguir asistiendo a clases, soportando las burlas de mis compañeros y sintiendo miedo, todo el tiempo, de mi “profesora”. Entiendo que en algún momento en la historia de la educación estos métodos de disciplina eran normalmente usados por los profesores y aceptados por la sociedad, pues era su manera de garantizar el respeto de los más jóvenes a sus mayores.

Personalmente pienso en que no era “respeto” lo que se lograba, sino más bien temor, como el que yo sentí, como el temor que jamás quiero despertar en mis estudiantes. Yo quiero inspirar confianza y seguridad en ellos, quiero en lo posible aportarles enseñanzas que les sirvan para formarse como personas.

Afortunadamente, mientras el viajero transita por aquellos caminos que la vida le tiene preparados, se encuentra con oportunidades que abren nuevas posibilidades para su viaje. Eso me sucedió a mí. Durante mi época de estudiante de secundaria, mientras en mi mente la meta proyectada era alcanzar un título universitario como profesional en psicología, acepté ser la profe de un grupo pequeño de niños de edades distintas que necesitaban refuerzo en lectura. Puedo decir que desde entonces me sentí cómoda con la situación.

Así empecé a ver la docencia como una oportunidad interesante para mí, aunque no descarté nunca estudiar psicología. Decidí presentar mi examen para pasar a la universidad y postularme para ambas carreras. Pasé a psicología como primera opción y, junto con otra chica, nos disputamos un cupo al que ella accedió por una diferencia mínima de décimas. Las posibilidades entonces para mi futuro definitivamente se encontraban en la docencia, por lo que tomé un curso que la Universidad me ofrecía. Este representó para mí el inicio de una gran experiencia en la que he podido conocer excelentes profesores que se preocupan por



recordarnos cada día la cualidad más importante que poseemos las personas y esta es la humanidad. Además, los compañeros, los amigos que se encuentran en el camino (en especial Leidy Maquilón, con quien he sorteado los avatares de este camino de formación), los estudiantes que han sido parte del proceso, hacen que para a este punto de mi formación universitaria, no encuentre ningún motivo para arrepentirme de haber dado aquel paso.

1.1.2 El camino recorrido por Leidy Maquilón

En este camino de experiencias recuerdo que, cuando era niña, siempre jugaba a la escuela con mis amiguitos, siendo yo la maestra y sin dejar que ninguno de ellos me quitara ese puesto que yo me había auto-atribuido, ya que guardaba el deseo de ser docente cuando fuera grande. A los doce años tuve un acercamiento un poco más serio a la enseñanza, el cual se dio en la iglesia católica Divino Niño en Caucaasia-Antioquia. Recuerdo que la profesora de catecismo, al ver que a mí me entusiasmaba la idea de enseñar como ella lo hacía, un sábado en la mañana me ofreció ser la profesora de catecismo de unos niños de 9 años. Tras aceptar, recibí unas clases que tenía preparadas y en ese momento sentí que eso era lo que yo quería ser cuando fuera adulta.

A medida que pasaba el tiempo fui creciendo y esas ganas de ser profesora se fueron apagando, pienso que tal vez debido al ejemplo que empecé a ver de los docentes que transitaban en mi etapa de colegio, ya que algunos fueron injustos. Ejemplo de ello fue la profesora de artística que tuve en séptimo, quien decidió que perdería la materia porque yo me levantaba de la silla a mirar por la ventana. Eso la ponía furiosa y la llevó a castigarme borrando mis notas de excelencia y asignando, en reemplazo de ellas, muchos insuficientes, como si yo hubiera tenido un mal rendimiento académico. Esta situación me hizo pensar que ser docente no era lo mejor. Ahora que lo pienso y puedo verlo, creo que la reacción de aquella profesora produjo en mí, de forma inconsciente, un control frente a los estudiantes, al creer que el mejor comportamiento es estar sentados y callados, en lugar de andar por ahí corriendo o moviendo el cuerpo en un salón de clases, esto además de ejercer un control con el castigo y la evaluación, repitiendo esa vieja idea de la “forma correcta” y del “deber ser”.



Cada aspecto de la vida es importante y en ese tiempo de colegio fue inevitable para mí no haber sufrido de burlas y críticas frente a mi color de piel, rasgos físicos y cabello, generando en mí inseguridad al momento de establecer relaciones sociales, evidenciando así un cuerpo apartado en cada uno de los descansos y en el salón de clases con poca participación demostrando una baja autoestima hacia los demás que nunca dejaron de verme como la fea y la del cabello apretado; viendo en retrospectiva puedo decir que esta situación ayudó a marcar mi carácter y personalidad, la cual en ocasiones me lleva a defender y manifestar que cada ser tiene su belleza donde los colores de los demás no importa, creyendo así que la autoestima de los demás debe ser respetada, todo esto por la razón de que yo me quede sin tener a un maestro a quien acudir en ese estado de vulnerabilidad donde ellos demostraban que les importaba poco generar vínculos afectivos con sus estudiantes tales como preocuparse de cómo se sentían cuando eran burlados delante de los demás, ahora esta situación me lleva a pensar de qué forma debo actuar si en el ejercicio de ser docente se me presentan estas actitudes de estudiantes hacia estudiantes. Estas cosas me llevan a pensar que el rol debe ir acompañado de sensibilidad para afrontar cada una de las diversas situaciones que se presentan.

Por otro lado, la lectura de las obras literarias fue un asunto aún más desagradable, ya que las formas de acercarse a ellas eran impuestas por el docente sin tener en cuenta los estilos de lectura de los estudiantes. Al estar en el grado once ya me visualizaba estudiando una licenciatura en Filosofía, pero, para entrar a estudiar, mi única opción era la Universidad de Antioquia en la seccional Bajo Cauca, filosofía no estaba en oferta ese semestre, entonces opté por elegir una que estuvieran ofertando y comencé a estudiar Biología, solo que fui sancionada en el segundo semestre por bajo rendimiento académico... ¡Qué frustración!

Por cinco años estuve de maestra empírica en el ministerio de los niños en la Iglesia Cristiana Interamericana Central de Caucasia con un grupo de 15 niños con edades entre los siete y ocho años. Esto lo ejercía solo los días de las escuelas dominicales; entre semana me dedicaba a organizar las enseñanzas que les llevaría a los niños. Pasado el tiempo de la sanción, decidí presentarme nuevamente a psicología, ya me había olvidado por completo de estudiar una licenciatura para ser profesora, pero no pasé a mi nueva apuesta vocacional, en cambio, quedé



seleccionada para ingresar al nivel cero, el cual ofrecía una Licenciatura en Lengua Castellana y Regencia de Farmacia, a lo que me negué diciendo “¡ninguna de las dos!”, pero compañeras de la iglesia me dijeron que no dejara pasar esa oportunidad. Así fue que estudié y aprobé el nivel cero dejando la Licenciatura como tercera opción y, para mi sorpresa, quedé seleccionada en esta empresa de ser maestra junto a mi compañera Yuribel, quien se convirtió, desde entonces, en mi amiga de viaje. Este proceso me ha enseñado a amar esta carrera tan linda y esta profesión que estamos por ejercer.

1.1.3 Compañeras de ruta: Caminantes del mismo tramo

Ha sido grato y edificante para nosotras como viajeras que transitamos por caminos separados encontrarnos en un punto en el que nuestro rumbo profesional se pudo juntar, pues esto simboliza un aprendizaje desde dos miradas distintas que convergen con el ánimo de transformarnos en medio de los variados paisajes que nos ha ofrecido este recorrido.

Nuestros caminos se cruzan en la búsqueda de la re-construcción de la idea de ser maestras, pues reconocemos que la experiencia misma de la práctica influye en la formación del maestro. Por ello, y tras experiencias que marcaron de una u otra forma nuestras vidas académicas, decidimos juntas desviarnos de la escuela para tomar un rumbo diferente al que estábamos transitando, uno que nos permitiera viajar de la escuela hacia afuera, no para negarla, sino más bien para reinventarla, para sumarle a esta otras formas de aprender y al mismo tiempo disfrutar de espacios en los que el acto creador también fuese posible, sin dejar de lado la búsqueda de una formación capaz de integrar diversas áreas de conocimiento y de la construcción personal de todos los participantes de este proyecto, mediante experiencias atravesadas por el lenguaje, el arte y el juego.

Algo merecedor de ser resaltado dentro esta experiencia para nosotras es que este no ha sido un proyecto realizado sobre bases académicas solamente, pues aunque reconocemos que dichas bases son primordiales para este tipo de investigación pues se necesitan referentes, antecedentes, objetivos y preguntas que la sustenten y orienten entre otros asuntos de suma importancia para que la misma sea veraz y tenga validez, consideramos que ha existido un



vínculo entre nosotras que de algún modo ha consolidado este proyecto y es el de la amistad, pues si bien existieron diferencias al momento de tomar algunas decisiones frente a la forma en cómo se desarrolló este proyecto y sus respectivas implicaciones, también es rescatable la forma en que pudimos superarlas para llegar a acuerdos que nos permitieran seguir avanzando.

Lo anterior es importante para nosotras porque toca el plano de lo afectivo. Además, es una muestra de lo importante que es establecer una relación de compañerismo, confianza, solidaridad, respeto y complicidad con el otro, no solo en la realización de trabajos como el nuestro, sino también en la cotidianidad de la vida y en el ejercicio del quehacer docente para el que nos hemos estado preparando.

En nuestro caso ha sido fácil, porque desde que inició este proceso de formación en la Universidad hemos compartido muchos momentos juntas, pues contamos con la fortuna de afianzar nuestra amistad y el trabajo en equipo a lo largo de los cinco años en que ha transcurrido esta carrera. Reconocemos que no ha sido del todo fácil: tenemos personalidades distintas y formas de comprender el mundo que también son diferentes, pero eso, más allá de distanciarnos, ha logrado unirnos más. Como lo dijimos al inicio, es importante para nosotros esas dos miradas tanto para nuestra formación profesional como personal.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

1.2 Un vistazo a la escuela en función de nuestro quehacer



3. Ilustración de Julie Van Wezemaal

La escuela es vista como una institución que se encarga de impartir conceptos básicos que deben aprender las personas para enfrentarse al mundo y ser a futuro competentes dentro de este; un lugar al que se tiene que acudir para cumplir con una norma social. Pensar en la definición de escuela nos recuerda un planteamiento en el que es definida como “un ámbito de iniciación al mundo de los mayores, con sus convenciones, requerimientos burocráticos, acuerdos tácitos y sistema de castas” (Mangel, 2003, p.5).

En contraste con lo anterior queremos entender la escuela como un espacio que propicie el debate, la crítica, y la formación de sujetos políticos. Pero también como un espacio donde el aprendizaje esté mediado por el arte, el juego y el cuerpo, de manera que se puedan traspasar las fronteras de lo conceptual y lo instrumental de la educación actual, para alcanzar una educación que resignifique el ser.

Es evidente que existen tenciones que limitan la experiencia estética del sujeto con el aprendizaje, para hablar de un modo más concreto nos referiremos a las tenciones que se generan frente al estudio de la literatura y del arte; pues en el ámbito educativo y familiar se podría considerar que el hecho de vincular diferentes manifestaciones artísticas al proceso de



aprendizaje y enseñanza puede desviar la atención de los estudiantes, o que el arte representa una pérdida de tiempo, una estrategia para llenar espacios cuando el docente “no tiene nada más que hacer”.

Concebir la pintura, el cine, la música, los distintos lenguajes del arte como sistemas generadores de aprendizajes valiosos que amalgamados al estudio de las ciencias representan el primer paso en la ruptura de barreras que impiden que se privilegie el cuerpo, la imaginación, la creatividad y las emociones como conductores de verdaderos aprendizajes que vinculados con ejercicios que llevados a espacios alternos a la escuela pueden representar otras experiencias formativas bien sean de forma grupal o individual en los sujetos.

Los Estándares Básicos proponen el lenguaje como una acción social, y esto nos ayuda a ampliar la idea de la enseñanza del mismo en las escuelas: “En cuanto a su valor social, el lenguaje se torna, a través de sus diversas manifestaciones, en eje y sustento de las relaciones sociales” (p.19). Recordando experiencias de nuestras prácticas anteriores, las cuales fueron realizadas en diversas instituciones educativas del municipio de Cauca, pudimos identificar de manera general cierta inconformidad frente a las realidades de la escuela, a las temáticas y a las metodologías por parte de algunos estudiantes de dichas instituciones y, al mismo tiempo el visible desinterés que notan algunos maestros entre varios de sus estudiantes con relación a las clases y a las dinámicas de las mismas, situaciones que hacen que el paso por las instituciones educativas en ocasiones resulte poco importante para los estudiantes, en tanto que se dan por la obligatoriedad y no por el disfrute y el gusto de acercarse a nuevos aprendizajes, dejando a muchos, tanto a maestros como estudiantes, experiencias posiblemente poco enriquecedoras. Ampliando nuestra idea, nos apoyamos en los Lineamientos Curriculares (1998):

Ello tiene su secuela en el modo conductista de abordar el estudio de las ciencias, la literatura y el lenguaje en las instituciones educativas y en la violencia simbólica (el carácter panóptico) que arropa a todos los actores del escenario pedagógico. (p.16)

De acuerdo a lo dicho anteriormente, la enseñanza de la lengua y la literatura en las instituciones educativas es limitada y regida por un currículum que convierte el aprendizaje en algo instrumentalista, y todo esto se refleja en la indiferencia de muchos estudiantes frente



a estas, repercutiendo directamente en su interés, el cual podría ser más inquietante y grato para los estudiantes si en la escuela los maestros se permitieran tomar riesgos, privilegiar las voces de los estudiantes y proponer formas diferentes de abordar las temáticas que cada área contiene. Desde esta mirada hablamos un poco del MEN con el documento: orientaciones pedagógicas para la Educación artística en Básica y Media (2010).

Las prácticas artísticas a las que se refiere este documento son fundamentalmente las artes visuales, la música, el teatro y la danza. Sin embargo, el planteamiento general de estas orientaciones permite una ampliación de dichas prácticas a otros ámbitos de enseñanza como, por ejemplo, el diseño gráfico y el lenguaje audiovisual, según lo considere cada proyecto educativo institucional. (p.21).

Se necesita entonces de un maestro “menos cuadrulado” y de un currículo más abierto, adaptable a nuevas estrategias de enseñanza que permitan al estudiante tener una participación menos encaminada a llenar espacios en una casilla de notas y más al aprendizaje desde la lectura, la escritura, el arte y el goce estético.

Consideramos que las inconformidades que divisamos en la práctica vienen dadas desde la forma en que ha sido entendida y replicada la escuela. Emilia Ferreiro (2000) sugiere la escuela como un lugar en el que más allá de acercar a las personas a un conocimiento, se privilegia el hecho “enseñar” técnicas sobre el modo correcto o no de hacer algo o de ser partícipes y productivos en una futura sociedad. Creemos que sería más conveniente pensar en ella como un espacio posibilitador de experiencias que evoquen el aprendizaje de los sujetos desde varios enfoques; que vincule tales aprendizajes con la vida misma y puedan proyectarse un futuro en el que estén habilitados para tomar una postura crítica ante cualquier reto.

La humanística, a través de la modernidad, como lo plantea Larrosa (2003), ha generado un distanciamiento de la experiencia con la lectura, entendiendo la experiencia como eso externo y extraño que *nos pasa*, que nos atraviesa, lo cual posibilita una expansión de la mirada al ofrecer nuevas formas de pensar, imaginar y sentir el mundo, pues es ajeno a nosotros eso que nos toca y que se puede integrar a nuestro ser. Podríamos decir que la experiencia es del



orden de lo sensible, que acontece en el cuerpo como sensación y pulsión vital, y en la escuela podemos ver que estas ideas de la modernidad han limitado la lectura a la comprensión de significados y a la adquisición de códigos para su interpretación. ¿Y dónde queda el goce estético, la estimulación imaginativa y creativa, el placer de leer para sorprendernos?

1.2.1 La lectura y la escritura entendida desde las políticas públicas de Colombia

En Colombia, como en otros países de Latinoamérica, la lectura y la escritura son prácticas socioculturales que vienen de generación en generación, se enseñan en la escuela desde los primeros años de escolarización y son involucradas dentro de unos sistemas de enseñanza que regula el Estado, conocidos como los Estándares Básicos y los Lineamientos Curriculares. Vendrían a ser un paso a paso en la educación. Hablando un poco de la propuesta de los lineamientos curriculares frente a la escritura, encontramos a Alfonso Reyes (1960): “A ello cabe agregar que quien escribe lo hace siempre desde un lugar o punto de vista, desde unas fuentes y desde un cúmulo de experiencias acumuladas”.

Esto nos deja ver que la escritura es subjetiva, que puede incluir aspectos objetivos, pero desde la mirada de quien escribe dejando claro que las experiencias se incluyen en los escritos y permitiendo también que no solo la voz de quien escribe sea leída sino también las voces de quienes estuvieron involucrados en la construcción del texto.

Por otro lado, tenemos que la escucha y la lectura son importantes dentro de este proceso, dejando que lo escrito se pueda conocer, pero como un trabajo que se hace en compañía del docente que, cuando se sabe escuchar y leer, puede hacerse a un lado y dejar que los estudiantes analicen los escritos tomando posiciones críticas frente a las problemáticas sociales. Dándole entrada nuevamente a Alfonso Reyes (1960) con los lineamientos curriculares, nos dice que “Saber leer y saber escuchar es el principio esencial para continuar con el desprendimiento paulatino de la figura del maestro”. Cuando el maestro se va desprendiendo de su figura, da la posibilidad de que en el aula se abran espacios de oralidad donde las voces de los estudiantes se puedan escuchar, ya que con las charlas se pueden resolver los tratos entre los humanos como un acto comunicativo y de confianza. Alfonso

Reyes lo llama “el arte de hablar”, pero si esto no es permitido en el salón de clases, los estudiantes presentarán desinterés por escribir, por argumentar y por compartir sus ideas, mas, si los espacios son propicios para la oralidad pues la escritura será más fluida y natural.

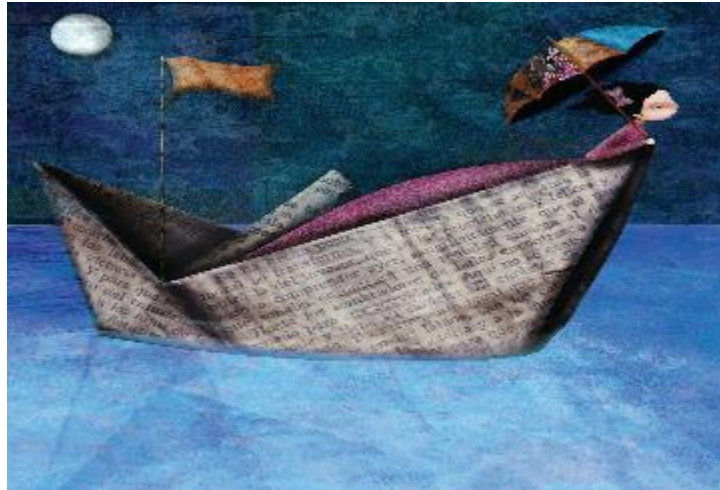
1.2.2 Estándares básicos de competencias

Son los que permiten realizar la evaluación del proceso educativo para medir el nivel académico que van alcanzado los estudiantes en su vida escolar. Los estándares muestran la relación entre lenguaje y escritura, la cual está muy ligada a la oralidad, que permite la interacción con los otros. Con relación a lo anterior, los Estándares Básicos (2003) nos dicen: “Gracias a la lengua y la escritura, por ejemplo, los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de interactuar” (p.19). La escritura y la oralidad permiten que la comunicación se origine por medio de las experiencias que genera la lectura. Esto permite entre todos que se generen debates e ideas de algún tema en común.

La exteriorización del lenguaje da la posibilidad de que nos podamos manifestar de maneras diferentes, brindándole la oportunidad a lo simbólico de que se manifieste, sabiendo que también hace parte del proceso de la enseñanza. De acuerdo a lo dicho, los Estándares Básicos de Competencia (2003) apoyan la concepción de los sistemas simbólicos: “El lenguaje puede manifestarse de diversos modos, bien sea a través de gestos, grafías, música, formas colores” (p.20). El aprendizaje desde otros sistemas simbólicos es un fuerte referente para el lenguaje porque posibilita el entendimiento del código escrito y la decodificación del código y nos deja ver que por medio de una pintura se puede leer, que el cuerpo puede hablar por sus movimientos dejando que todo esto se pueda incluir en los procesos de enseñanza y de evaluación de acuerdo al grado de escolarización, teniendo en cuenta que las imágenes no solo son de los primeros grados sino que también se pueden utilizar en los grados superiores abriendo una sombrilla de posibilidades para el docente en el momento de aplicar su metodología.



1.3 Re-conociendo la ribera



4. *Ilustración de Raquel Díaz Reguera*

A través de algunos datos ofrecidos por el Instituto de Estudios Regionales (INER) y de nuestras vivencias como habitantes de Caucasia, vamos a presentar una descripción del contexto de esta investigación. El municipio de Caucasia es considerado como la capital de la subregión del Bajo Cauca Antioqueño, conformada por los municipios de Cáceres, Tarazá, Nechí, El Bagre y Zaragoza. Nuestro municipio es el centro del movimiento comercial del Bajo Cauca y en el que se concentra la población de la región. Esto se debe, quizás, al desarrollo comercial y a su vocación ganadera y minera. En otro tiempo fue reconocido como uno de los municipios con mayor producción bovina y minera en el país. Caucasia es también el municipio encargado de abastecer al resto de la subregión de las provisiones, abarros y materiales para sus comunidades.

Lo anterior hace de este un lugar propicio para el encuentro de diferentes culturas, en tanto su posición geográfica es sinónimo de convergencia entre paisas, cordobeses y nativos ribereños, originando una interesante mezcla de tradiciones que involucran aspectos importantes de los departamentos de Antioquia y Córdoba, haciendo de este municipio un lugar lleno de gente inteligente, trabajadora y llena de alegría.



Al mismo tiempo, es importante hablar un poco de las dificultades del municipio respecto a las desigualdades sociales, la pobreza, la violencia y el desplazamiento, realidades sociales que han dejado secuelas de dolor en las familias y en sus habitantes. Por otro lado, se ha incrementado la delincuencia en los jóvenes, que optan por esta opción como una vía rápida para conseguir dinero en medio de las pocas oportunidades laborales o de los nuevos estereotipos de “héroe” de las narco-novelas que hacen apología a una vida de lujos y excesos a través del negocio de las drogas y la violencia, aumentando de este modo la pobreza y la desigualdad en nuestro municipio.

A estas realidades se suman otras, como la falta de acompañamiento de los padres o de las familias hacia los jóvenes, generando una suerte de sordera frente a los conflictos e incomprendiones que vivimos en esta etapa evolutiva, entendida desde la antroposofía Waldorf como la etapa más crítica y difícil del ser humano por ser el momento en que se enfrentan a los desafíos que devienen con la construcción de la propia identidad para asumirse como sujetos con libertad y capaces de enfrentarse al mundo. Esta etapa, tal como lo plantea la Revista Integral:

“Arranca con la pubertad en la que el joven comienza a situarse de una manera muy crítica frente al mundo, mientras se pierde en todo tipo de abstracciones y de manera emocional y apasionada. La simpatía-antipatía de la etapa anterior se sustituye por gana – desgana, desintegrarse en las emociones o fijarse en lo racional. C.G. Jung hablaba de esta etapa como una fase dualista (desdoblamiento de uno mismo). De esta manera se va preparando a la separación con la familia”.¹

Uno de los aspectos que más ocupa nuestra atención es ver cómo se van perdiendo los espacios de autoexpresión en las escuelas, llevando a los estudiantes a guardar sus sentimientos, emociones y lo que les afecta, construyendo barreras para relacionarse con los otros y para reflexionar en colectivo sobre lo que nos acontece.

¹ *Las etapas evolutivas de la persona*. Revista Integral, recuperada de file:///C:/Users/SISTEMAS/Downloads/Septenios.pdf



Decidimos, entonces, realizar nuestra práctica en un espacio extraescolar, para evitar que el currículo institucionalizado, construido por contenidos, no impidiera poner en equilibrio el saber de la lengua con el saber sobre sí mismo, es decir, sobre el cuerpo, lo sensible y lo emocional. Invitamos a adolescentes entre los 12 y 15 años de edad de la Institución Educativa Divino Niño sede San José de Caucasia, una institución de carácter público a la que asisten niños y jóvenes de diversos estratos sociales, lo que se traduce en formas heterogéneas de configuración de familia, de acceso a espacios sociales, de salud, de alimentación, entre otras.

Nuestra intención fue crear un espacio de formación llamado El Club de Artes, para favorecer la formación en lenguaje a partir de un acercamiento y una exploración del cuerpo que pudieran permitir en ellos, y en nosotras como acompañantes, una conciencia y una sensibilidad que nos ayudaran a entender todas las dimensiones del ser humano que se han descuidado o han sido desvalorizadas en el sistema educativo estatal, y lograr así desacomodar esa visión automática y capitalista del ser, desaprender y volver a aprender en espacios diferentes donde el tablero no fuera el único horizonte de conocimiento y le diéramos un espacio importante al cuerpo para poder entender la formación como seres humanos.

El espacio físico entra a jugar un papel muy importante en todo lo que representa este proceso. Salir de la escuela podría significar romper con los condicionamientos impuestos al cuerpo desde una conducta institucionalizada, devolviéndonos la libertad de expresión y de crear nuestro propio microcurrículo. Esta elección trae consigo mayor compromiso y atención, puesto que está en nuestras manos trazar un trayecto formativo coherente con nuestras apuestas pedagógicas, además de los deseos de quienes se integran a esta propuesta. En este sentido, reconocemos que es necesario construir acuerdos consensuados de disciplina y respeto como vías para construir conocimientos.

Los encuentros del Club de Artes se desarrollaron principalmente en distintos escenarios de la Universidad de Antioquia sede Bajo Cauca, como aulas, zonas verdes, auditorio y



biblioteca. En dos ocasiones realizamos nuestros encuentros en la Ludoteca Municipal de Cauca, pues esta cuenta con textos literarios y materiales didácticos.

Las actividades propuestas fueron encaminadas al fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura desde diversos sistemas simbólicos, como también, a la priorización y reivindicación del cuerpo y el juego como vía de manifestación de sus experiencias y posturas críticas y reflexivas frente a los temas propuestos, permitiendo así concertar reglas de juego y reglas en los juegos y entendiendo que en el juego no solo disfrutamos, que por medio de este podemos aprender de nosotros, de los otros, del mundo y de los modos en que nos relacionamos.

En este sentido propusimos encuentros que iniciaban con juegos para activar el cuerpo y generar aperturas, escucha y conexión entre todos, seguidas de prácticas de lectura desde diversos formatos de textos en los que los participantes se vinculaban desde la oralidad, la kinesis² y la discusión desde diferentes puntos de vista, para llegar a procesos creativos desde diversas formas de escribir con la palabra, con la imagen y con el cuerpo. Como maestras, nos situamos desde una pedagogía que pone su acento en la escucha como forjadora de experiencias que pudieran trascender nuestra percepción desde aquello que nos compartía o expresaba el otro, entendiendo nuestro papel no solo desde el lugar de quien enseña, sino también de quien aprende a partir de la práctica misma.

De acuerdo a lo anterior, es acertado traer a colación a Paulo Freire (2004), quien nos dice que tanto el enseñar como el aprender son actos que no pueden ir por separado, porque enseñar supone el reconocimiento de un saber antes aprendido y el aprender de un maestro surge de repensarse, de reconstruirse en el acto mismo de enseñar, en cuanto a su postura ética, moral, social, política y profesional.

Desde esta perspectiva, las prácticas mismas nos permiten ir creando una formación clara con lo que se quiere llegar a hacer, con ese sujeto político y socialmente activo, para desaprender y reaprender sobre el hacer y en lo que se construye en el momento mismo de

² Entendemos por Kinesis el lenguaje no verbal del cuerpo.



enseñar, así como a tomar postura frente a lo que se quiere en cuanto a las relaciones con el otro, relaciones que, como propone Graciela Frigerio³, se construyen poco a poco en cada encuentro, permitiéndoles que sean diferentes las unas de las otras, pues en cada una el maestro puede dejar su marca propia.

En nuestro oficio de educar, uno de los objetivos principales es reflexionar en torno a nuestras prácticas como docentes para establecer dichas relaciones. Por tanto, es necesario empezar por reconocer las necesidades educativas de nuestro entorno, pues el contexto (social, económico, cultural) es uno de los factores que inciden en que se dé o no un aprendizaje más revelador, por lo que se hace indispensable que como maestros contextualicemos nuestros saberes, herramientas de trabajo y la visión que tenemos frente a nuestro quehacer.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

³ Conferencia para el programa SER en septiembre de 2012, tomada de <https://vimeo.com/50711875>



1.4 Horizontes de sentido: preguntas de investigación e intenciones investigativas

En nuestras prácticas el deseo de hacernos a una experiencia pedagógica fuera del aula escolar fue lo que nos llevó a configurar un Club de Artes, para indagar en otras corporeidades y saber cómo se incomoda y dispone el cuerpo en otros espacios, poniendo la mirada en los estudiantes. Posteriormente, entendimos que nosotras éramos parte de la pregunta, entonces nos incluimos dentro de ella para mirarnos y reconocer las transformaciones que pudieran darse durante el proceso de aprendizaje. Cada una de estas preguntas se convirtió en un verdadero problema. Siempre nos cuestionábamos si la pregunta hablaba de nuestras inquietudes investigativas, y de tanto volver sobre ella para re-hacerla, llegamos a la claridad de que queríamos construir la retrospectiva de nuestra experiencia escolar, y fue en este proceso de volver a nuestras memorias de cómo nos formamos o de cómo nos formaron, que surgieron dos preguntas sobre la enseñanza del lenguaje desde los sistemas simbólicos y las transformaciones en las ideas de maestro al fundamentar su ser y su hacer en una pedagogía desde lo sensible. Estas preguntas son:

¿Cuáles son los desafíos que supone para el maestro de lenguaje fundamentar la enseñanza de la lectura y la escritura en una pedagogía desde diversos sistemas simbólicos?

¿Qué transformaciones en las ideas de maestro de lenguaje ha propiciado una práctica pedagógica enfocada en el cuerpo?

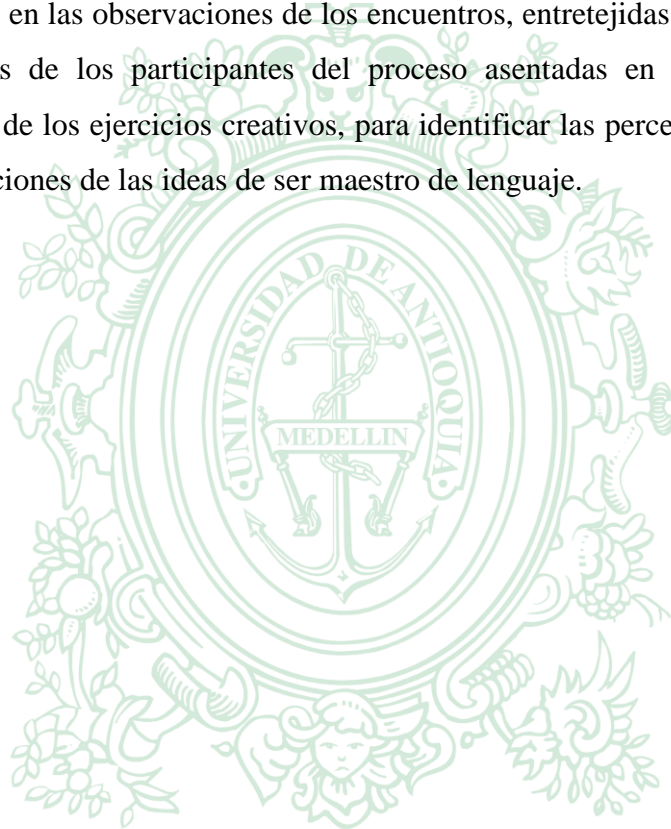
Para construir un camino orientado a la reflexión de estos interrogantes, construimos unas intenciones investigativas que sugieren algunas acciones concretas. Tales son:

- Construir una propuesta pedagógica en lenguaje a partir de diversas formas de leer y escribir desde el arte.



Facultad de Educación

- Reconocer las implicaciones que lleva para el maestro de lenguaje fundamentar su práctica pedagógica en la formación en lenguaje desde diversos sistemas de simbolización y desde el cuerpo como escenario de aprendizajes.
- Sistematizar e interpretar los relatos de nuestras experiencias contenidas en los diarios de campo y en las observaciones de los encuentros, entretejidas con las voces de las experiencias de los participantes del proceso asentadas en las cartas y en las reflexiones de los ejercicios creativos, para identificar las percepciones, tensiones y transformaciones de las ideas de ser maestro de lenguaje.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

1.5 El lenguaje, lo simbólico y el cuerpo



5. Ilustración de Favio Usvardi

En este proceso de investigación nos hemos preocupado por pensar en cómo nuestro quehacer docente y nuestras prácticas de lectura y escritura desde el juego, el cuerpo y el arte (donde convergen nuestras emociones, aciertos y desaciertos) ha sido un quehacer reflexivo sobre nuestra labor misma en la que el enfoque que, de algún modo, direcciona cada encuentro, surge a partir de la vinculación misma del arte y de los sistemas simbólicos que lo constituyen. De acuerdo a los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje:

Estos sistemas tienen que ver con lo verbal (lengua castellana, para este caso) y lo no verbal (gestualidad, cine, video, radio comunitaria, graffiti, música, pintura, escultura, arquitectura, entre muchas otras opciones), sistemas estos que se pueden y deben abordar y trabajar en el ámbito escolar, si se quiere en realidad hablar de una formación en lenguaje. (p.26)

Así, nuestra propuesta buscaba que durante la realización de este proyecto, se trabajara por el fortalecimiento de estos sistemas simbólicos en coherencia con la vinculación del arte, el juego y el cuerpo con las prácticas de lectura, pues si bien es importante potenciar habilidades



de escritura y lectura en los estudiantes, también es necesario que se inserten dentro de estas prácticas estrategias que posibiliten para los estudiantes otras maneras de expresarse y comprender el mundo, en donde el cuerpo y el arte tomen partida en los procesos creadores de cada individuo y que estos a su vez sean compartidos con otros. Gardner (1993) sugiere que:

Los sistemas simbólicos adquieren su máxima utilidad cuando entran en el diseño de productos simbólicos completos: historias y sonetos, obras de teatro y poesía, demostraciones matemáticas y solución de problemas, rituales y críticas: todas formas entidades simbólicas que crean los individuos para transmitir un conjunto de significados, y que otros individuos imbuidos en la cultura pueden comprender, interpretar, apreciar, criticar o transformar. (p.310)

Para continuar hablando del cuerpo y el arte nos apoyamos con lo dicho por Cynthia Farina (2006): “El arte moderno ensaya con una multiplicidad de cuerpos: el cuerpo degradado, ensamblado, imposible, el cuerpo- dinámico, participante [...]” (p. 2). De acuerdo a lo anterior, dirigimos nuestra mirada al arte, ya que este permite reconocer los cuerpos que culturalmente han sido negados o desestimados en diversos espacios del ámbito académico, permitiéndonos así identificar, en la relación arte y cuerpo, transformaciones para la enseñanza, desde todo aquello que nos atraviesa, que nos invita a replantearnos en nuestra forma de pensar, sentir, de ver e interpretar el mundo mismo.

Citando nuevamente a Cynthia Farina (2006), vemos la relación entre “[...] arte, cuerpo, y subjetividad como una relación de la experiencia estética, ética y política de la actualidad” (p. 2). Consideramos que estos asuntos conciernen a la experiencia de la enseñanza y el aprendizaje en la medida en que contribuyen al desarrollo de un pensamiento sensible de los individuos para la configuración de una ética para estar en comunidad. De ahí que pensar lo individual sea a la vez político en tanto reconocimiento del lugar que ocupo con relación a los otros.

En sintonía con esta mirada propuesta por Cynthia Farina, es pertinente recordar a Noemí Duran (2015), quien sugiere que: “desde el cuerpo sensible, capaz de escuchar la sonoridad, capaz de abrir los poros de la piel para dejar entrar lo sensible e indescifrable, podemos



descubrir otros mundos po(e)sibles trazados por los sentidos, la imaginación, la intuición” (p .6). Desde esta mirada, Noemí Durán nos habla de lo sensible de nuestro ser y cómo este puede anudarse al saber de modo que podamos reescribir nuestra concepción de mundo por medio del arte, y al mismo tiempo entender la diversidad de mundos po(e)sibles a través de la piel, del cuerpo aceptado y de la misma imaginación, logrando una concepción diferente de lo que la sociedad entiende por cuerpo, posibilitando así que el arte y los sentidos se vuelvan descifrables.

Durán (2001) invita a reescribir entre cuerpos, a que esta consciencia de la propia corporalidad, que es a su vez sensibilidad y construcción estética de sí, pueda tejerse con otros cuerpos para una escritura común que nos invite a entender los modos relacionarnos:

El cuerpo es nuestro lugar común más evidente. Al reescribir entre cuerpos procuramos crear un ambiente que evidencie el juego de fuerzas de poderes que existe entre los personajes que encarnamos para transitar hacia la exploración de otras formas de habitarnos, de respirarnos, de estar presentes. (p.3)

Desde esta propuesta nos podemos hacer una mirada más expansiva y plural del mundo para lograr intercambiar roles, de manera que generemos nuevas experiencias que se vuelven posibles cuando se entra en contacto con el otro, dando valor a las vivencias de los demás para repensar el aprendizaje propio.

Con el acercamiento a este otro modo de trabajo con los participantes del Club de Arte, queremos reivindicar en ellos, y en nosotras mismas, el lugar del cuerpo desde diferentes perspectivas, sin olvidar la rigurosidad y la responsabilidad que exige al maestro el ejercicio de su quehacer. De ahí que, para cada sesión de trabajo, consideremos importante construir una metodología para los encuentros, permitiendo que el juego sea apertura para explorar y crear. Para ello Durán (2001) propone tres momentos:

Despertar (Dar tiempo para que cada uno escuche sus inercias), Jugar (provocar el encuentro con los otros convocando la apertura de la mirada y la interrupción de las propias inercias) y Explorar (investigar algo junto desde el estado de atención y complicidad que hemos estado creando (p.3).



Estos momentos abren camino a la exploración del cuerpo, de manera que sea posible asumirlo más allá del aspecto físico para comprenderlo como una oportunidad para reinventar el lenguaje de sí mismo en el encuentro con el otro.

En el texto “El erotismo o las formas sensibles de tocar el ser”, Durán (2015) propone que:

La educación es una relación erótica, de deseo de alteridad, de acercamiento a lo otro, de apertura al mundo. Y es importante resaltar que cuando hablo de educación como relación erótica, tengo que apelar necesariamente a la idea de un tercer objeto en la conversación entre maestro y aprendiz. Es decir, la relación erótica tiene que ver con la implicación del ser en el aprender. O, dicho de otro modo, existe una erótica del aprender, que podríamos justificar diciendo que el aprender requiere que una persona esté enteramente allí, con una atención plena que lo desprende de sí mismo, del ensimismamiento, para fundirse, para entrar en choque, para aquello que está llamando su curiosidad. Por lo tanto, hay un momento en el proceso de aprendizaje, que pide un gesto erótico, de ver algo como por primera vez, con ojos de asombro, con actitud receptiva y posibilidad de afectación. Es así como el aprendizaje nos transforma. (P.7-8)

Por otro lado, es pertinente abordar el tema de las prácticas de lectura y escritura como parte importante de todo este proyecto, ya que al ser prácticas de carácter socio cultural, es preciso reivindicar su posición en la escuela y fuera de esta. A través de Delia Lerner (2001) en su texto *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, y lo necesario*,

Entendemos que lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde la lectura y la escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir. (p.26)

Con respecto a lo anterior podemos decir que la lectura y la escritura deambulan en todas las dimensiones sociales y no solo en la escuela, que son prácticas vivas en tanto hacen parte de nuestras vidas, no solo desde su acepción letrada, también desde los diversos modos a través de los cuales estamos generando significados e interpretándolos, pues estas prácticas son compartidas, es decir, a través de ellas creamos comunidad-es.



No obstante, comprendemos que, pese a que esto es lo necesario, en la realidad es muy difícil lograr que suceda, ya que estas prácticas de lectura y escritura culturalmente se han relegado a la escuela, al docente, sobre todo al docente de lenguaje, olvidando que estas se hacen vitales desde la sociedad misma. Lerner (2001) afirma que “Lo real es que llevar a la práctica lo necesario es una tarea difícil para la escuela” (p.27).

De acuerdo con esto pensamos que, aunque es muy difícil luchar contra un sistema que tiene todo establecido con relación a la enseñanza, hasta cierto punto, los docentes son autónomos en lo que corresponde al método bajo el cual pueden direccionar su trabajo, y por ende es posible potenciar la lectura y la escritura desde una perspectiva menos instrumentalizada y más social, íntima y sensible, desde un ejercicio de alfabetización que trascienda la adquisición del código a un escenario más reflexivo y crítico de las realidades. En otras palabras, entender la lectura y la escritura como prácticas vivas implica reconocer que portan un poder para repetir ideas de mundo o para cuestionarlas, discutirlos y reinventarlas, posibilitando la configuración de pensamientos alienantes o libertarios. Entonces, devolverle su importancia en la formación del ser, es todo un ejercicio político, porque, como dice Lerner (2001): “Se trata de prácticas sociales que históricamente han sido y en cierta medida siguen siendo patrimonios de ciertos grupos sociales más que de otros” (p.28).

En la actualidad se han dado procesos de apertura que hacen que estas prácticas sean más accesibles y plurales, especialmente con las nuevas tecnologías. Por ello citamos a Ferreiro (2000) en su texto *Leer y escribir en un mundo cambiante*, en tanto que el uso de la tecnología como herramienta que permite acercar al docente y a la sociedad misma a otras relaciones con la lectura y la escritura:

[...] las nuevas tecnologías ayudarán sobremanera a la educación en su conjunto si contribuye a enterrar debates interminables sobre temas perimidos: por ejemplo, ¿hay que comenzar a enseñar con caracteres ligados o separados?, ¿qué hacemos con los zurdos?; ¿hay que enseñar a leer por palabras o por sílabas? Bienvenida la tecnología que elimina diestros y zurdos: ahora hay que escribir con las dos manos, sobre un teclado; bienvenida la tecnología que permite separar o juntar los caracteres, a



decisión del productor; bienvenida la tecnología que enfrenta al aprendiz con textos completos desde el inicio. (p.4)

De acuerdo con esto, decimos que no solo el texto físico se puede leer, sino que gracias a las tecnologías podemos leer y escribir un texto en diversos formatos, como audiovisuales o el cine mudo, la imagen, la fotografía y lo icónico. Esto afirmaría, por ejemplo, que existen estas diversas formas de leer y escribir, que no solo se hacen con lápiz y papel, sino que mediante una pantalla podemos hacerlo y acercarnos a un aprendizaje intercultural, además de las comunidades de lectores y escritores que surgen en la red gracias a los blogs, las redes sociales, entre otras, en las que se consolidan espacios de libre expresión, de debate y de creación.

La tecnología no sería la salvadora de la accesibilidad a estas prácticas, sino que, como ya antes lo mencionamos, abre caminos de posibilidades para repensar estas prácticas en la educación con miras a generar una actitud tanto crítica como propositiva, no solo en lo referente al área de lenguaje si no que pueden ser aprovechadas desde un contexto en el que distintas disciplinas puedan dialogar. Cabe anotar que surgen tensiones frente a la explosión de información que crece en el ciberespacio respecto a la “calidad de la información”, a su veracidad, a la desidia por creaciones literarias complejas frente al “consumo” de textos que nos confronten, que nos conmuevan y generen experiencias estéticas. Estamos hablando de que la web no es un espacio donde simplemente está todo, también tiene una configuración intencionada a ejercer un control en el pensamiento de las masas.

Parafraseando a Freire (2004) sobre la importancia de leer y el proceso de liberación, este plantea que es un acto que requiere una actitud crítica, que va más allá del simple hecho de desentrañar el significado de las palabras como un código escrito, sino que implica la lectura de la realidad misma del mundo y de todo lo que lo configura. De acuerdo a esto podemos decir que compartimos la mirada de Freire frente a las diversas formas de leer y de escribir, creemos que en la escuela, y en la vida misma, es fundamental entender que, más allá de una técnica para enseñar a leer bien y comprender qué dice o no un texto, o de redactar de forma apropiada, la labor del educador y de quien está siendo educado es, precisamente, poder leer



su mundo, su cultura, su entorno, en el encuentro de sí mismo como cuerpo constituido de saberes, pero también de sueños, habilidades, perspectivas. Es allí donde el arte entra a jugar un papel al que prestamos especial interés en este proceso de prácticas, en cuanto el arte nos invita a leer de otra manera, a interpretar sentidos no literales, a acercarnos al lenguaje poético para, de ese modo, poetizar nuestra existencia.

Hablando un poco de otros sistemas simbólicos, entendemos que se refieren a asuntos de la subjetividad, de la construcción, valoración y reflexión del individuo frente a las experiencias estéticas que este puede vivenciar; frente a su propia significación; que puede ser percibida desde distintos enfoques que vinculen las emociones, las habilidades artísticas de las personas y los sentidos.

Para referirnos a la lectura y a la escritura, al lenguaje, retomamos la mirada autobiográfica de Johnstone (1990), quien nos habla de la improvisación teatral, en la cual las formas clásicas de representar se de-construyen para realizar una creación espontánea, lo que permite un mayor trabajo del actor, donde este lo hace por medio del juego, la escucha y habilidades en la narración, logrando así que se puedan evidenciar diversas formas de enseñanza, creación de textos para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Para continuar, en sintonía con Johnstone, encontramos a Eliot Eisner (1991), quien en su texto *Reflexiones acerca de la alfabetización* nos dice lo siguiente: “el pensamiento se manifiesta en las formas visuales que denominamos arte, arquitectura y video” (p.13). Todo esto entendido por nosotras como la diversidad de sistemas simbólicos que apoyan las metodologías para la enseñanza de la lectura y la escritura, dejándonos ver que estos no solo se pueden decodificar o codificar, sino que también se pueden sentir en el cuerpo.

Nuevamente retomamos a Eisner (1991), quien nos dice que: “estar inmersos en el ámbito de la alfabetización, significa aprender a acceder de un modo intelectual a las formas de vida que dichos sistemas de pensamientos hacen posible” (p.13). El ser cuando se encuentra en proceso de aprendizaje debe disponerse a entender que la vida plantea diversidad de formas para el aprendizaje y que este no es lineal sino que puede ser circular, dándole la oportunidad



a lo diferente desde las prácticas culturales de cómo abordar un texto para crear y producir conocimiento: “lo que no se puede ver ni expresar con palabras se imagina o se escucha, pero por medio de la alfabetización se aprende a conocer e interpretar imágenes, la música, y el cine” (Eisner, 1991. p.17).



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

1.6 Una metodología para observar-nos y pensar-nos



6. Ilustración de Lucio López Cansuet

Al iniciar este camino de investigación empezamos con miedo de experimentar y vivir cosas nuevas, ya que en nuestros cuerpos teníamos las marcas de lo vivido y experimentado en el pasado, aciertos y desaciertos como estudiantes de colegio y docentes en formación.

Todo esto está implicado en nuestras prácticas profesionales, las cuales nos han permitido hacer un ejercicio en retrospectiva y reflexión con relación a todo lo hecho en nuestras sesiones de prácticas. El acercarnos a la nueva teoría que no ha sido solo teoría, sino que también hemos procurado generar experiencias alrededor de estos conceptos, se convirtió en ese repensarnos en el quehacer docente, docentes en formación que se encuentran en constante cambio, al cual le ayuda el descubrimiento y la transformación por medio de la experiencia.

En el proceso final de formulación de las preguntas de investigación de este trabajo surgieron dudas, pues cada idea de pregunta construida nos llevaba a pensar hablaba de lo que queríamos decir y hasta dónde queríamos llegar, y al final comprendimos que la mirada estaría puesta sobre nosotras y sobre los cambios que esta experiencia pedagógica haría en



nosotras. Después de tener estas preguntas, comenzamos a buscar cuáles serían nuestras miradas epistemológicas y la metodología para poder darles respuesta, o por lo menos intentar acercarnos a algunas comprensiones alrededor de aquello que nos inquieta. Para esto nos posicionamos desde una mirada cualitativa de la investigación, esto es, un estudio descriptivo e interpretativo del fenómeno que nos convoca, para entender situaciones entorno a nuestra enseñanza pedagógica de la lectura y la escritura y los significados que los sujetos que estamos implicados en ellas les otorgamos.

Es por ello que consideramos oportuna y coherente la autoetnografía como metodología para nuestra investigación. Para comprender su origen, es necesario acercarnos a las dos partes que la constituyen: la etnografía y la autobiografía. La etnografía es una investigación social que fue teorizada en el siglo XX por Malinowski, método que permite describir a un grupo humano en su contexto basado en la observación de prácticas, donde se analiza lo que hacen, dicen, a partir de su vida cotidiana en su entorno natural (Guerrero, 2014, p.237), observando así sus formas de relacionarse, las instituciones que lo intervienen, creencias, valores, normas de comportamiento incorporados por cada uno en su proceso de aculturación. La etnografía permite que se tomen muestras de campo para registrar esas prácticas en la comunidad determinada, convirtiéndose en un registro de observación e interpretación. De acuerdo a lo anterior, citamos a Carolyn Ellis, Tonny Adams & Bochner (2014), quienes nos dicen que: “la autoetnografía, como método, combina la autobiografía y la etnografía” (p.250).

De acuerdo con esto, sabemos que la autobiografía es todo eso que se cuenta desde las experiencias propias del autor, configurando este proceso desde lo retrospectivo. Pero este proceso también permite que se incluyan a otros en el momento de investigar, apoyándose en entrevistas, talleres, observaciones, diarios de campo, permitiéndose así recuperar información valiosa para el proceso. Con esto se le da importancia a lo que siente el etnógrafo en la investigación, logrando así que lo subjetivo se vea reflejado en la investigación con la comunidad determinada, donde este logra un proceso de aprendizaje de la cultura, la religión, la educación, algunos rasgos morales, estéticos e ideológicos de la comunidad seleccionada, pasando así por un proceso de aculturación pero sin perder la propia construcción cultural.



Por otra parte, encontramos que la autoetnografía es un método narrativo en primera persona que fue creado por los investigadores estadounidenses Carolyn Ellis & Arthur Bochner (2015) hacia 1996, quienes nos plantean lo siguiente en *El texto Auto-etnográfico: un panorama*: “la autoetnografía expande y abre una lente más amplia sobre el mundo, evitando definiciones rígidas de lo que constituye una investigación significativa y útil” (p.252). La importancia de esta unión es que el investigador puede hablar de sus vivencias, sus experiencias y las dudas que surgen en el proceso, dejando así abierta la posibilidad de que se encuentren nuevas formas de plasmar lo que se siente, sin dejar de lado lo que se quería observar en la comunidad investigada, pero ya con un giro un poco más experiencial para el etnógrafo y la comunidad misma al toparse con ella, con los sabores y sinsabores que conlleva cada uno de sus acercamientos.

Sumado a ello, hay que tener presente que el investigador trae sus propias creencias y concepciones del mundo: “[...] cuando los investigadores hacen autoetnografía, escriben retrospectiva y selectivamente sobre epifanías que surgen y que son posibles porque ellos mismos son parte de una cultura y tienen una identidad cultural particular” (Ellis, Adams, & Bochner, 2015, p.253). Del mismo modo, “la autoetnografía es uno de los enfoques que reconoce y da lugar a la subjetividad, la emocionalidad y la influencia del investigador en su trabajo, en lugar de pretender ocultar estas cuestiones o pretender que no existan” (Ellis et al., 2015, p.252).

Con todo lo anterior, podemos pensar que esto permite que la investigación tome un matiz diferente, porque el investigador deja aflorar sus emociones y se permite narrarse antes, durante y después de la aplicación del método, introduciendo así todo lo utilizado por él como lo fue la observación, los diarios de campo, las cartas, fotos y videos para poder recolectar información y que se pueda notar en sus escritos su antes y su después. Creemos que este método de autoetnografía nos permite a los investigadores manifestar nuestras experiencias y encuentros con los grupos de trabajo, dejando claro devenires en este proceso de cambio donde las emociones se pueden relacionar con el contexto.



Pensamos que este método de la autoetnografía sería el más acorde para nuestra propuesta de investigación, ya que nos permite mirarnos y lograr entender qué tanto hemos cambiado nuestra mirada con relación a la educación, volviendo la mirada sobre nuestras emociones como pistas para descubrir los aciertos y desaciertos en nuestro quehacer, con el mundo y con el contexto.

1.6.1 De la metodología de investigación a la metodología para la formación en lenguaje

Consideramos importante preguntarnos por los modos tan diversos en que aprenden y desarrollan sus habilidades los estudiantes. Es primordial pensar en las posibilidades que brinda el uso de los sistemas simbólicos para este proyecto y el papel central que cumplen en la búsqueda de las posibles respuestas e implicaciones que podríamos avistar tras las decisiones que tomamos mientras nos encontramos transitando por este camino. Por tal razón, es preciso mencionar que, para nosotras como maestras en formación y de acuerdo a la experiencia que hemos tenido en el ámbito escolar, es oportuno privilegiar el acto creador de saberes de los adolescentes con quienes trabajamos, mismo acto que fortalece su inteligencia y que se da desde su propia experiencia, de la exploración de sí, en sí mismos, experiencia que deviene del encuentro con el arte, con el cuerpo, la cultura, y con el otro; por ello construimos una metodología para nuestros encuentros formativos direccionada por cuatro ejes principales que sugieren acciones pedagógicas particulares, los cuales no se entienden como pasos lineales, sino líneas de trabajo para explorar, jugar y crear.

Eje 1: Entre cuerpos y arte, juguemos con los sentidos. Este eje habla de acercamientos a diversas formas de arte y a otras formas de reconocerse en el mundo y de ser partícipes de este a través de juegos de activación que, de forma implícita, buscaban fortalecer el trabajo en equipo. Por ello el baile, el dibujo, la representación y el diálogo hacen de este momento un espacio propicio para que, a partir del cuerpo, los viajeros del Club se permitieran vivenciar algunas experiencias.

Eje 2: Exploro y leo mi entorno. En este eje proponemos la exploración y la lectura del entorno. Allí los viajeros establecieron algunas relaciones entre diferentes lecturas y



actividades propuestas para esta etapa, las cuales tocaron temas como la violencia, la igualdad de género, la política y las relaciones sociales, entre otros, en relación con las realidades que tocan a la sociedad actual con el fin de proponer, cuestionar y confrontar los argumentos de las lecturas, videos y demás con lo que para ellos compone su realidad más próxima a su propio contexto.

Eje 3: Experiencias creadoras. Luego de los estímulos sensoriales y reflexivos, propiciamos la creación de historias a modo de adaptación de entremeses y sus representaciones, además de la realización de cartografías corporales y radiografías de sí mismos como pre-texto para indagar sobre la sensibilidad de los cuerpos en el contacto y trato con otros viajeros y en la exploración de los sistemas simbólicos. El fin de este eje era volver a aquellos asuntos que en ocasiones son poco abordados en la escuela a través del relato y escritura de experiencias.

Eje 4: Prácticas reveladoras. El último eje desarrollado nos ha correspondido directamente a nosotras, pues tiene que ver con las reflexiones que emergen de esta investigación y de la sistematización de experiencias en la búsqueda de posibles respuestas a las preguntas que direccionaron este proceso formativo. Aquí, ambas nos ocupamos en pensar sobre los desafíos que se nos presentan, ya no solo en la práctica por fuera del aula, sino por aquellos que serán visibles en el ejercicio de nuestra labor dentro de la escuela.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



1.6.2 estrategias para asentar las voces de la experiencia

Las cartas como estrategia para contarnos experiencias.



7. Ilustración de Irene Owens

Teniendo en consideración la importancia que para nuestra formación representa el asunto de cambiar nuestra mirada frente a aspectos importantes de la educación, como por ejemplo las relaciones pedagógicas que se crean en el diálogo entre quien enseña y quien aprende para tomar de ellas múltiples miradas, creímos pertinente dentro de nuestro método de investigación dirigirnos a nuestros estudiantes mediante una carta escrita por nosotras, y cuyo objeto era el de expresar en ella las emociones que en su momento nos encontrábamos experimentando, aprovechando que la carta ha sido un excelente medio de transmisión de un mensaje de una persona a otra, pero que por el auge tecnológico ha sido desestimada, otra de las razones por las que nos pareció interesante volver a ella.

Como ya antes lo habíamos mencionado, compartimos la concepción de Howard Gardner, de las múltiples inteligencias, por ende, el objetivo de nuestra carta no estuvo dirigido a verificar un conocimiento específico aprendido por los estudiantes: la idea no era limitar sus respuestas, tampoco obligarlos a contestar sí o no a una pregunta, por lo tanto el objeto de ésta, estuvo dirigido a compartir con ellos nuestro pensamiento frente al proceso del cual ellos fueron estudiantes y grandes protagonistas.



De allí, que nuestra carta empezara dándole en primer lugar los agradecimientos de nuestra parte hacia ellos por habernos permitido aprender tantas cosas, al mismo tiempo en que se dispusieron a recibir de lo que nosotras humildemente y con cariño preparamos para contribuir a su proceso formativo en cada encuentro. Seguidamente a estas palabras, les contamos acerca de lo importante que resultaría para nosotras escuchar su voz y leer sus opiniones frente a esta experiencia, y lo revelador que sería conocer lo que piensan frente a la forma en la que hemos contribuido o en el peor de los casos retrasado su desenvolvimiento tanto académica como socialmente. Expresamos en esta carta también lo importante de conocer sus puntos de vista frente a los aciertos y desaciertos que como maestras en formación tuvimos durante todo el proceso, de la pertinencia de las actividades realizadas, de lo adecuado o no de lo que tiene que ver con el espacio utilizado y la metodología que se implementó.

Hicimos hincapié en lo preponderante de conocer sus sentimientos y las emociones que se despertaron en ellos a través de esta experiencia. Además, les planteamos lo importante que nos resulta ver a través de su mirada todo aquello que pudieron haber aprendido, lo más meritorio de ser recordado tanto para su formación personal, como para asumir una postura crítica frente al contexto en el que se mueven.

Las respuestas como lecturas y escrituras de la experiencia

Estas respuestas, además de ser lo que se espera cuando se hace una petición, son las voces que nos permiten un tejido interpretativo de los significados que los sujetos le otorgan a la experiencia. Por ello es esencial para nosotras comprender, a través del otro, el significado de nuestra acción pedagógica como maestras, como acompañantes de tránsito.

Lo que hicimos primero fue dirigir a los estudiantes una carta que realizamos para ellos con el objetivo de obtener algunas respuestas de todo lo que veníamos haciendo. Gracias a este ejercicio el encuentro fue muy positivo porque los jóvenes en sus cartas también plasmaron sus sentires y vivencias dentro del Club de Arte, varias expresiones de gratitud y aportes

apreciables para nuestro quehacer. Todo ello fue escrito con mucha franqueza de su parte, por ello creemos que esta técnica es oportuna para compartir reflexiones personales, y plasmar a través de frases concretas aquellos pensamientos que en ocasiones es difícil compartir con otros. Fue la escritura de cartas en este proyecto uno de los pilares fundamentales de un proceso enfocado no solo en el saber hacer, sino también en el saber ser.

El sentido de estas respuestas se encuentra en el intercambio que se generó entre los discursos de los viajeros y de las acompañantes. Se apuesta por la formación de vínculos de confianza y familiaridad entre quienes hicimos parte de este viaje. La comunicación y la expresión se tornan más libres y fluidas, de manera que se puedan mirar las experiencias y hacer una retrospectiva de estas para tomar los aprendizajes más notables.

1.6.3 Observación y diario de práctica: reflejos de memorias vivas.



8. Ilustración de Emma Block



9. Ilustración de Cecilia Ramos

Fotografías, videos dibujos y notas sobre el recorrido, sobre aquello aprendido y descubierto, son memorias valiosas con los que muchos viajeros regresan de sus travesías, recuerdos para compartir con otros y sobre los que vuelven cada vez que desean evocar aquella experiencia.



En nuestro viaje también han sido importantes, ya que son memorias vivas de aquellos sucesos importantes de nuestro paso por la práctica, pues registrar en videos, fotos y demás el desarrollo de actividades trabajadas en Club de Arte nos permitió observar no solo como espectadores y partícipes, sino también volver en la medida de lo necesario a pensar y a reflexionar sobre lo que sucedió en los encuentros apoyándonos en estos insumos.

El diario de prácticas o diario de campo fue igualmente importante en este proceso porque en el escribíamos y narrábamos las emociones, sentimientos, aciertos, desaciertos, transformaciones, y todo lo que se debía mejorar para lograr que los encuentros fueran más afines a los objetivos propuestos para este proyecto. Y, además, para lograr que los viajeros se sintieran seducidos por nuestras propuestas, que las acogieran como propias, se vincularan a ellas, incluso, que al agenciarlas propusieran otras maneras de interacción a través de sus propios intereses y deseos.

Es preciso reconocer que, en primera medida, no comprendimos del todo el significado de este diario, pues pensamos que se trataba solo de escribir si algo nos había gustado o no de la clase y de cómo se había desarrollado esta o de si estábamos conforme o no con la asistencia. Pero luego entendimos el sentido reflexivo de este frente a la labor de docente. La importancia del diario se ha distorsionado al entenderse como una descripción “objetiva” de lo acontecido en cada encuentro.

Es posiblemente una manera generalizada de entender lo que representa este diario entre muchos docentes tanto en formación como en aquellos que ya ejercen, desde la obligatoriedad y el afán de cumplimiento de un deber impuesto por alguna institución educativa, sumado a las muchas otras obligaciones con las que debe responder un profesor, dejando a un lado el verdadero valor reflexivo de este material. Se devela así una tensión entre las tradiciones, eso que repetimos inconscientemente los maestros y las acciones transformadoras.

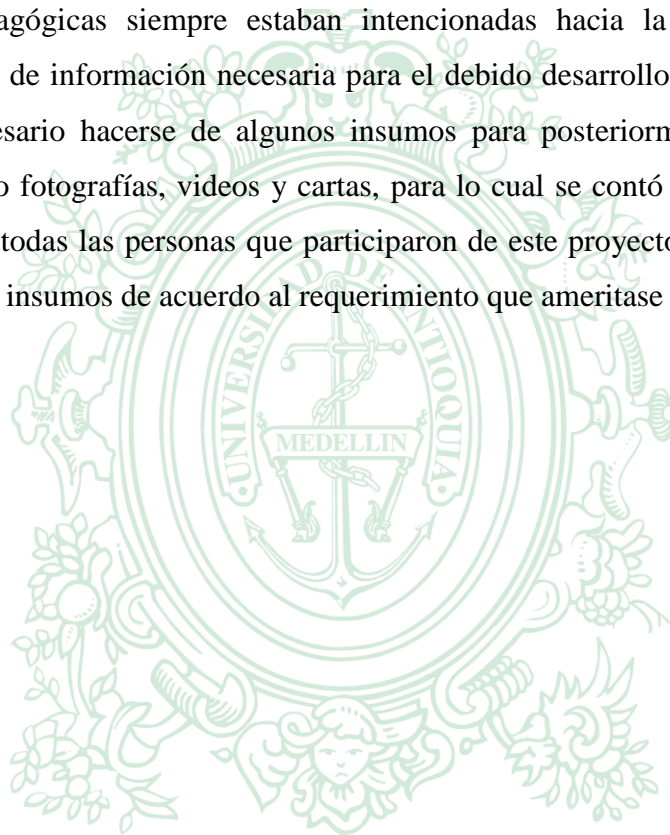
Luego de pensar mucho sobre este asunto y de dialogar junto con nuestro profesor asesor logramos transformar para nosotras ese significado. El diario de práctica ahora tiene un valor



más simbólico y que trasciende porque nos permite registrar no solo las inconformidades o los aciertos, sino las reflexiones que atraviesan y transforman nuestra formación y nuestra labor.

1.6.4 Sobre la ética de esta investigación.

Las acciones pedagógicas siempre estaban intencionadas hacia la recolección de un importante cumulo de información necesaria para el debido desarrollo de la investigación. Para ello fue necesario hacerse de algunos insumos para posteriormente proceder a su análisis, tales como fotografías, videos y cartas, para lo cual se contó con el respaldo y el consentimiento de todas las personas que participaron de este proyecto dando así vía libre para el uso de tales insumos de acuerdo al requerimiento que ameritase la investigación.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



1.7 Sobre la evaluación: ¿cómo evaluar las experiencias?

La evaluación a través de los años ha sido entendida como un método de control y medición de aquello que se “aprende” que califica y que da cuenta del desenvolvimiento y la apropiación que tiene o no una persona frente aquello que ha aprendido. Desde un contexto educativo la evaluación juzga el aprendizaje del estudiante y al mismo tiempo verifica la pertinencia de la metodología que utilizó el docente para llevar aquel saber.

Los sistemas de evaluación pedagógica de alumnos y de profesores se vienen asumiendo cada vez más como discursos verticales, desde arriba hacia abajo, pero insisten en pasar por democráticos. La cuestión que se nos plantea, en cuanto profesores y alumnos críticos y amantes de la libertad, no es, naturalmente, ponernos contra la evaluación, a fin de cuentas necesaria, sino resistir a los métodos silenciadores con que a veces viene siendo realizada. (Freire, 2004, p.52-53)

De acuerdo con esto, la evaluación gira en torno a la verificación de aquellos conocimientos, competencias y habilidades que logran ser consolidados en el proceso educativo de un estudiante y en la metodología usada para ello.

La cuestión que se nos plantea es luchar en favor de la comprensión y de la práctica de la evaluación en cuanto instrumento de apreciación del quehacer de sujetos críticos al servicio, por eso mismo, de la liberación y no de la domesticación. (Freire, 2004, p.53)

Por tanto, creemos conveniente pensar la evaluación del proceso que hemos venido desarrollando en el Club de Arte como algo más allá de solo lo cognitivo, de un sistema que nos permita medir cuantitativamente un determinado saber y en qué medida este fue memorizado o asimilado por los estudiantes. Para ello decidimos primeramente alejarnos de la muy utilizada en la escuela “planilla de notas”, aprovechando también el espacio en que decidimos trabajar y la metodología utilizada para las planeaciones de cada encuentro. Así la evaluación durante el proyecto tomó para nosotras un significado orientado a valorar las experiencias mismas puesto que consideramos que es muy difícil medir el aprendizaje, ese que se construye paso a paso. La experiencia fortalece el aprendizaje y el arte hace posible la creación de nuevos saberes. De ahí que vincular ambos elementos para abordar el



reconocimiento de sí mismo, del cuerpo y de todo lo que lo compone traspasa muchos de los paradigmas de la enseñanza tradicional y al mismo tiempo los resignifica.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



**CAPITULO II
RELATOS DE LAS EXPERIENCIAS DEL VIAJE**



10. *Pintura de Leonid Afremov*

2 Zarpas a lo desconocido: la experiencia de una práctica pedagógica nada convencional

El inicio del recorrido implica para el viajero levantarse, dar marcha y partir hacia un nuevo rumbo, a veces desconocido, a veces un retorno necesario a puertos antes visitados; en ocasiones es imprescindible llevar consigo el equipaje y otras veces hay que desprenderse de él para abrir espacio a los regalos que nos entrega la travesía.

Podemos comparar nuestras prácticas en la escuela con un viaje que comienza con la comprensión de cuán necesario sería para nuestra formación habitar la institucionalidad



escolar desde el lugar de maestras que buscan nuevas miradas, nuevos caminos y nuevas experiencias.

Al finalizar este recorrido, entendemos este proceso de formación profesional como un privilegio, pues fue posible interactuar con niños en primaria, con estudiantes de bachillerato en distintos grados y con los docentes cooperadores que nos compartieron retazos de sus experiencias, alegrías y quejas. También porque pudimos volver a los ejes y mirar qué nuevas líneas de sentido emergieron y en las que es necesario pensar tras la lectura de las cartas y en las que entran a considerarse no solo la importancia del juego, del cuerpo y del arte dentro de los procesos de formación integral de los sujetos; sino que tras las respuestas se ponen en consideración también el papel de la familia, el trabajo en equipo, la reivindicación del teatro y el acercamiento a las diversas formas de arte, las acciones pedagógicas, el concepto de la rigurosidad, la obligatoriedad y la disciplina, las cuales se mueven en tiempos distintos cuando se sale de la escuela.

Pensamos en ello como un privilegio porque, de algún modo, nos incitó a buscar otros horizontes, acercarnos a nuevos espacios y en ellos proponer alternativas de trabajo que nos aproximaran a transformar nuestra mirada de la educación, del maestro, de la escuela y de los estudiantes.

Narrar nuestros deseos de cambio en este proceso fue el primer paso, un primer acercamiento que nos ha permitido mirarnos y asumir retos con nosotras mismas; una invitación a pensar en la responsabilidad que conlleva asumir un comportamiento coherente con el nuevo conocimiento adquirido en este proceso y todo esto puede verse solo en el accionar: la acción dará cuenta de qué tanto hemos cambiado nuestra forma de pensar y de decir en la educación. Es por ello que decidimos vivir la experiencia de la práctica profesional en un espacio fuera de la institución escolar que nombramos Club de Artes, para entender nuestro lugar en la relación pedagógica como acompañantes de tránsito y de los estudiantes como viajeros⁴, asumiendo este proceso como un viaje al que zarpamos movidos por el deseo.

⁴ Retomamos esta metáfora del maestro como acompañante de tránsitos y de los estudiantes como viajeros de Noemí Durán (2017), quien a su vez la retoma del Teatro de los Sentidos.



De acuerdo con lo anterior, presentaremos las narrativas de algunas apuestas metodológicas concertadas: la planeación que fue realizada conjuntamente con nuestro asesor y con los viajeros a partir de la escucha y los horizontes de sentido de esta propuesta. Una metodología concertada para la formación en lenguaje que apostara al posicionamiento del cuerpo, al juego, a las experiencias y al lugar de las emociones en nuestra formación, de modo que sus deseos y propuestas también timonearan con las nuestras. El eje articulador fue el teatro, desde el juego dramático, la exploración de los sentidos y la dramaturgia, a través de los cuales exploramos otras formas de leer y escribir, procurando así establecer relaciones de respeto y de confianza con los viajeros.

Es importante mencionar que, en cuanto a los mecanismos de poder, construimos acuerdos sobre los modos de atender y escuchar, pues las sugerencias y observaciones de todos los que hicimos parte del Club siempre fueron tenidas en cuenta y dialogadas en torno a la pertinencia de las mismas. Aun así, el liderazgo siempre estuvo a cargo de las acompañantes de tránsito, puesto que nuestra experiencia servía de referente para sugerir las maneras de hilar los tránsitos concertados; esto fue entendido por los viajeros, para quienes la escucha fue primordial, ya que le dio apertura al aprendizaje desde lo diferente, lo disciplinar y lo desconocido. En otras palabras, “extrañar la mirada” para ampliar el propio mundo.

2.1 Los tropiezos y fracasos son maestros que podríamos encontrar

La creación del Club de Artes tuvo un sentido fundamental orientado a la exploración de otras formas de leer y escribir. Pensamos, en un primer momento, que lograríamos convocar a doce viajeros. El asunto sonaba sencillo, pero no contábamos con la idea de que todo esto era voluntario, que no sería como en la escuela donde algunos estudiantes asisten por obligación y, como este espacio no era de asistencia obligatoria, llegaron pocos al primer encuentro.

El hecho se nos convirtió en un reto, por ello asistimos en repetidas ocasiones al colegio Divino Niño, de donde más estudiantes atendieron a nuestra invitación. Muchas veces



llegamos con el objetivo de animarlos y contarles sobre aquel espacio, sobre lo formativo e interesante que podría resultar para ellos, siendo una oportunidad para aprender muchas cosas que luego les servirían para fortalecer su aprendizaje en la escuela, el conocimiento de sí mismos y su relación con la sociedad.

Al notar que los estudiantes no estaban asistiendo, decidimos pensar en replantear nuestras planeaciones y empezamos a descubrir que éramos un tanto esquemáticas: recordamos una sesión de un encuentro donde llevamos la tipología textual, el trabajo básicamente era que los chicos escribieran en sus cuadernos los tipos de textos y analizaran unos pequeños fragmentos de unas lecturas e identificaran a cuál texto de los ya vistos correspondía. Eso de verdad los aburrió y originó que los viajeros del Club siempre estuvieran gritando qué querían a través de expresiones como esta: “Qué pereza profe, eso lo vimos en el colegio”.

Todo esto lo percibimos un poco tarde, cuando notamos en ellos algunas caras de sueño, desagrado, desinterés y desidia frente a las actividades ofrecidas, lo cual daba cuenta de cierta inconformidad. Recordamos entonces aquello que anteriormente habíamos notado en la escuela: se estaba replicando cierto rechazo de los estudiantes frente a las metodologías y propuestas nuestras, igual que como pasaba con los docentes en el aula, por ende, todo esto nos llevó a prestar más atención a las voces de los pocos que quedaron, a replantearnos, para que los viajeros que no desistían siguieran con nosotros en este viaje.

Repensar nuestra propuesta permitió encuentros más autónomos y menos escolarizados. El cuerpo empezó a tener más protagonismo dentro de las planeaciones. Recordamos uno de los encuentros: en este realizamos una actividad con algunas sillas. Tendríamos un número impar de estas y un número par para las personas con la idea de participar sin competir. El objetivo era disfrutar. Por ello bailamos y sentimos la actividad, conversamos y decíamos qué era lo que más nos gustaba, nos deteníamos cuando paraban la música y quien quedara por fuera se encargaba de poner la música y dar la orden de empezar. Así nos fuimos hasta que quedaron dos y, al final, decidimos terminar con esos dos. Esta actividad nos enseñó a relacionarnos con el otro y a no ver al compañero como un rival. Algunos viajeros hablaron sobre ello: “Nos distrajo tanto que pensé que era otra actividad” “muy bueno porque bailé y sudé”



“Chévere esta actividad. Deberíamos repetirla”. Estas son algunas de las expresiones registradas en el diario de campo.

A pesar de que se notaron cambios tanto en ellos como en nosotras, todavía continuábamos sintiéndonos preocupadas. Por ello fue necesario sentarnos otra vez a dialogar y a cuestionar nuestro desempeño y labor en este proyecto. Eso nos causó angustias, temores y desazones, mismos que luego nos ayudaron a comprender que, si bien la asistencia de los participantes del Club era importante, también lo era el hecho de compartir con quienes realmente se sintieran interesados y atraídos por nuestras propuestas y con quienes fuera posible entablar acuerdos direccionados a generar aprendizajes verdaderamente positivos para todos.

Por ello, era necesario pensar seriamente en las fallas que tenía la planeación que proponíamos para ser desarrollada en cada encuentro, pues era evidente que algo no encajaba con el espacio en el que estábamos trabajando y por esa razón tomamos la decisión de trabajar por los espacios de la Universidad en la plazoleta, zonas verdes, cafetería, y canchas. Esto nos ayudó un poco al propósito de los encuentros y en la voluntad de los viajeros que aún nos acompañaban. Fue triste darnos cuenta de que, aunque las intenciones de trabajar con un club de arte eran buenas e innovadoras para nosotras, desacostumbrarnos a las dinámicas de la escuela nos estaba resultando realmente difícil y así, sin darnos cuenta, en los encuentros solo estábamos replicando aquello a lo que estamos acostumbradas a ver en la escuela, un docente que dentro del aula comparte con sus alumnos e intenta, mediante una determinada metodología, transmitir un conocimiento disciplinar, lo que nos demostró que era necesario agudizar la observación y la reflexión sobre lo que hacíamos y escuchar más a los viajeros.

Esto era necesario para romper con todas esas tensiones que generan los espacios extracurriculares, ya que ellos exigen sus propias dinámicas y el diálogo para poder fluir naturalmente en las relaciones pedagógicas que se dan en estos. Al final terminamos esta primera práctica profesional con muchos aprendizajes tales como: trabajar en otros espacios, manejar la angustia, ser coherentes con lo que decíamos y hacíamos, y a reconocernos en el otro, para mejorar nuestra acción pedagógica en la siguiente práctica.

2.2 Aprendiendo a fluir con la marea



11. Fotografía tomada en uno de los encuentros

Para el segundo momento de este recorrido formativo, nos dirigimos primeramente a realizar las respectivas convocatorias, al igual que en las anteriores prácticas, esta vez con unas planeaciones enfocadas a la enseñanza desde los sistemas simbólicos, a las diversas formas de leer y de escribir, revisando el lugar del cuerpo en la configuración didáctica, nuestra apuesta inicial, de modo que ellos logran vincularse con más empatía a este proyecto.

Así fue como nuestra propuesta se fue solidificando un poco más. En estas prácticas decidimos no tener un límite de participantes; ahora nos interesaba más enfocarnos en la disposición y en el disfrute de lo que hacíamos en el Club, que ahora no solo era de lectura y escritura sino también de arte, además, porque este siempre fue un espacio voluntario. A las primeras sesiones solo asistieron tres participantes. Con ellos trabajamos de forma positiva, sin embargo, tomamos la decisión de continuar la convocatoria porque de pronto alguien más podría interesarse por asistir, pero siempre con la idea de que si solo eran tres trabajaríamos



con ellos. Esa convocatoria volvió a ser un reto para nosotras, aunque esta vez no fue tan forzada como la primera. Ya habíamos superado ese temor, sin que dejaran de aflorar otras cosas que nos ocasionaron preocupación. Al final el Club estaba conformado por seis participantes, todos estudiantes de los grados novenos del colegio Divino Niño, y ningún participante del semestre anterior.

Al iniciar, les explicamos que no había ningún problema en que solo fuéramos ocho integrantes, contándonos a nosotras, sin embargo, a ellos sí parecía generarles cierta inquietud, pues hacían comentarios al respecto preguntándose “¿por qué somos tan poquitos?”, y hasta llegaron a manifestar que el motivo de ser tan pocos no les generaba motivación. Con el transcurrir de los encuentros entendieron que no a todos les gustaba compartir ese tipo de espacios y que otros simplemente no cuentan con el tiempo para abrirse a estas actividades extracurriculares. Escuchamos sus comentarios y sugerencias frente a la asistencia y al compromiso. Una de estas sugerencias fue la de informar a sus padres. Con algunos nos comunicamos por teléfono, con otros hablamos de forma personal y les informamos lo que teníamos planeado y en qué consistía básicamente el Club. Les agradó la idea y se comprometieron a llevar y recoger a sus hijos los días de los encuentros para que estuvieran de acuerdo con este proceso y que pudieran asistir a algunas actividades programadas por nosotras como sus acompañantes de viaje.

Otra propuesta que acogimos fue la de trabajar en las zonas verdes de la Universidad. De esto surgió más disposición de los viajeros al momento de realizar las actividades, nos relacionamos mejor y nació un poco más de confianza. Decidimos cambiar el nombre del Club, que primeramente fue llamado Club de Lectura (donde pensábamos en leer y escribir textos dramáticos) y que luego paso a llamarse Club de Artes, con el deseo de explorar otras formas de leer y escribir a partir del arte y otros sistemas simbólicos como las imágenes, la música, el cuerpo y la dramatización. Los viajeros hicieron sus propuestas, María Camila dijo: “¿qué tal si vemos videos donde los personajes sean caricaturas?”; Cristina: “Qué rico ver fotografías o tener un debate político, me encanta la política”; Ángela; “Hagamos mimos”. Cada una de estas propuestas de los Viajeros nos ayudaron a ampliar y a cambiar algunas planeaciones.



La experiencia de hacer pantomima, por ejemplo, fue muy bonita, porque teníamos que contar una historia libre representada desde el lenguaje no verbal, o sea, desde los gestos. Al principio no sabíamos cuál historia contar, pero trabajando en grupos concretamos historias y fue una tarde de pintar las caras y salir al escenario. En otra ocasión tuvimos una tarde de lectura de imágenes y de cortos animados, como *El vendedor de humo*. A partir de este nos dispusimos a contar qué idea de cuerpo se representaba ahí. Una de las ideas que surgieron, en palabras de María Camila: “No podemos confiar en todo el que llegue a hablar bonito”; Antonia: “Se ve una persona mentirosa”. Luego hablamos de las imágenes, de los colores y cómo representan un significado u otro. Cristina en esa clase nos dijo: “En la imagen veo un niño que tiene que trabajar”; Ángela dijo: “Es un niño que no tiene donde vivir”. Cada actividad planeada dejó en cada uno una reflexión y mirada diferente para nuestro entorno. Entendimos la importancia de crear espacios seguros para los niños, lo formativo de compartir, tanto desde lo material como desde lo sensible e intelectual, que existen realidades con las que no podemos ser indiferentes, entre otras que nos llevaron a una síntesis, lo mejor es que aprendimos que aceptar las diferencias es lo que nos permite relacionarnos.

Pensamos conveniente elaborar un esquema en el que se desplegaran los respectivos ejes centrales con los que nos interesaba trabajar, y de estos, algunos ejes que posibilitaran la articulación de aquella idea que buscábamos desarrollar. Así, nos enfocamos en generar experiencias creadoras donde el cuerpo, el arte, la dramatización y el juego se amalgamaran para dar rienda suelta a múltiples relatos en los que voces de aquellos que se permitieron sentirse y sentir a sus compañeros contaran lo bueno pero también lo malo que producía en ellos estar allí. Pensamos también indispensable, para este proyecto, la interacción creativa a partir de juegos cooperativos en sintonía con lecturas y reflexiones que sirvieran de herramientas para animar a los jóvenes a acercarse a formas diferentes de aprender y entender que el conocimiento se puede construir con el otro y no que se aprende en comparación con el otro, de modo que en su formación no solo se privilegie al razonamiento por encima del sentir y dejando de lado la construcción ética del ser. Esto ha sido para nosotras un ejemplo real de lo que representan unas prácticas vivas.



Si bien los ejes y los momentos de la planeación direccionaron el desarrollo de la práctica, no significaron un hacer de manera lineal o progresiva, en tanto nos invitaban a jugar, a partir de su constitución, como acciones transversales que conversaban entre ellas, y nos permitían movernos con más libertad, dándole lugar a lo emergente y a lo espontáneo como aquello que demandaba el mismo proceso. De este modo estuvimos más atentas a las propuestas de los participantes y a todo lo que significaba para ellos ser parte de esta experiencia. Además, pudimos establecer diferencias entre un currículo lineal y otro posibilitador de prácticas en apertura.

2.2.1 Jugando con el timón: los viajeros también hacen el mapa

En este viaje de maestras acompañantes, para nosotras fue importante escuchar las voces de los viajeros y darles a ellos la oportunidad también de trazar el camino que juntos decidimos recorrer. Esto le dio una característica especial al Club, como un grupo que no solo se reunía para desarrollar actividades meramente cognitivas, sino de personas cercanas, interesadas en formarse en la escucha y en la interacción con sus compañeros como sujetos capaces de preocuparse por el otro en el encuentro, es decir, un enfoque que no solo giraba en torno a conocimientos letrados, sino también desde el conocimiento y la formación del ser y las relaciones con los otros. Un ejemplo fue: “Cuando tuvimos la oportunidad de hacer una presentación de cada uno, narrando alguna historia de nuestra vida que nos causó una emoción muy importante en ese momento, todos empezamos a recordar, y cuando tocó el turno de cada uno esas narraciones fueron el centro de atención de todos, algunas historias se parecían, otras fueron totalmente chistosas y algunas muy tristes”; “El recordar y contar la anécdota me permitió sentir emoción”; “Cuando escuché la historia de la compañera me recordó algo similar que me sucedió”.

Aquí comprendimos lo importante que es reconocer que, como seres humanos, estamos atravesados por narraciones que dan cuenta de quiénes somos, de cómo nos asumimos y asumimos a los otros. Este tipo de proyectos consiente que la parte humana sea tocada, trabajar con el arte, los símbolos y la literatura para llegar a una experiencia sensible que sugiere también reconocer que los aportes de las demás personas en nuestro proceso de

formación son inevitables, pues, de otro modo, este no sería realmente significativo en tanto no tendría razón de ser sin la cooperación de estudiantes, padres, docentes, asesores y demás personas que se involucraron y se preocuparon juntamente con nosotras por este proyecto que, como lo dijimos antes, fue pensado para el disfrute y el aprendizaje de todos los que participamos de él.

2.2.2 De las mochilas de historias a los relatos del territorio



12. Foto tomada durante un encuentro

La lectura de autores de la región fue una actividad que realizamos con el fin de hacerles notar que la región del Bajo Cauca también tiene buenos escritores que narran asuntos propios de la sociedad en que vivimos, como la cultura, las tradiciones y hasta asuntos violentos que han afectado esta zona del país, apoyados en el uso del lenguaje metafórico y simbólico, posibilitando también el debate, la pregunta y las vías de transformación frente a los dictámenes de la cultura, a los estereotipos a través del teatro, la lectura y la escritura con

miras a la re-configuración de las posturas sociales de los sujetos. Así, los participantes ya no solo leían, escribían, estudiaban imágenes, cine mudo, sino que se aventuraron a re-significar sus cuerpos, es decir, a pensar en este como un territorio, un contenedor, un espacio en el que se debaten o experimentan esas emociones que no se encuentran muy lejos, que están ahí habitando en uno; de esta actividad los viajeros, después de realizar las lecturas acompañados por nosotras, empezaron a manifestar sus voces. Antonia decía que “me tocó ver como un vecino maltrataba a la esposa y no poder hacer nada por ella me llenó a mí y mi mamá de mucha rabia”; Daniela: “No entiendo por qué una madre acaba con la vida de su hijo”; “La violencia siempre ha existido”.

Con estos relatos logramos que la tarde del encuentro se convirtiera en un espacio donde un tema tan delicado como es la violencia se tocara de una forma sutil y los Viajeros manifestaran sus ideas y pensamientos frente a esto asumiendo una posición reflexiva y sensible a estas realidades. Escuchamos a algunas decir que no sabían que en la región del Bajo Cauca escribieran así o que en ninguna parte se mencionaba la palabra violencia, entendiendo con ello que es un tema latente que queremos evadir.

2.2.3 Leer y escribir teatro con el cuerpo



13. Foto tomada durante la representación de *El chisme de Jesusita*



La lectura de entremeses facilitó el trabajo con los viajeros porque, en primera instancia, despertó un nuevo interés por estas historias, quizás porque eran cortos y divertidos y su contenido era de fácil comprensión y atractivo a sus intereses, porque propiciaban la comparación con situaciones de la vida real al igual que el debate en torno a estas. Por ello las lecturas se planeaban de manera que todos participaran, así cada uno leía una parte del texto o interpretaba un personaje de manera que todos debían estar atentos y siguiendo la lectura.

De estas lecturas resultaron dos actividades interesantes. Teniendo en cuenta el interés que observábamos en ellos les propusimos hacer un entremés de manera grupal, el resultado fue una adaptación del entremés *El pozo*. Primero se había planteado representar esta adaptación, pero al leer *El chisme de Jesusita*, se emocionaron y decidieron representar esta adaptación de *La idea que da vueltas* del escritor Gabriel Márquez, realizada por el profesor Pablo Osorno. Los viajeros hablaron. Ángela: “Yo soy Jesusita, es muy divertida”; María Camila: “Es muy divertida esta historia, podríamos representarla y traer a los padres de familia”. Ellos decidieron qué papel les gustaba más y, al final, tanto viajeros como acompañantes resultamos teniendo un papel en la obra, ensayamos varias semanas y se hicieron ejercicios vocales. Antonia decía: “me da mucha risa sostener la R”; Yolima: “Se siente el aire que sube y baja por el cuerpo”. Cuando representamos la obra sentimos placer y nos sentimos orgullosos del trabajo de las últimas semanas y todos nos sentimos cómodos delante del público. Tuvimos fallas, pero nuestro cuerpo se incomodó y se reacomodó, se reconoció de otras maneras.

A medida que pasaba el tiempo pensábamos en la actitud de los jóvenes frente a las actividades vistas y continuamos renovando nuestra ruta de tránsito. Este proceso de vinculación de los estudiantes ante la modificación de las planeaciones resultó ser muy grato para nosotras, pues con ello demostraron que se sentían sujetos autónomos, propositivos y críticos, capaces de tomar decisiones pensando en el bienestar del, todo un grupo de trabajo. Ejemplo de esto fueron las lecturas que llevamos en las primeras sesiones, las cuales para ellos fueron interesantes. Pero luego los Viajeros partieron de sus gustos y llevaron algunas lecturas para compartir y generar discusiones frente a estas. La lectura fue la de *El Gato*



Negro de Edgar Alan Poe. La llevó Cristina. Se inició una conversación. Antonia le pregunto por qué esa lectura y no otra. Cristina le respondió: “Porque yo sé que nos gustan estas historias”. Experiencias como estas demuestran que los Viajeros estaban siendo tocados por el recorrido.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

2.3 Arte y política en un viaje compartido: El conocimiento de sí y el reconocimiento del otro.



14. Fotografía de la realización de las cartografías corporales

El reconocimiento de sí mismo es una parte importante dentro del acto político como sujetos. Vincular el arte posibilita la creación de nuevos saberes y logra un reconocimiento propio del cuerpo y de todo lo que lo compone, dando lugar no solo al respeto de sí mismos sino al de los demás. Recordamos las actividades con las que trabajamos durante el proyecto: una de ellas fue una cartografía corporal que, como plantea el texto *Técnicas interactivas de investigación social cualitativa* de la Universidad Luis Amigó (s.f.):

Permite tener una descripción general, y una mirada panorámica de lo expresado, lo cual facilitará el comprender la realidad del otro y su mundo al igual que el propio, haciendo conscientes maneras de pensar, interactuar y sentir el ambiente en que habitamos. (p.71)

Realizamos esta actividad, los participantes tenían sus propias concepciones, quizás unas un tanto literales, otras dadas por la cultura en la que el cuerpo es visto desde una perspectiva biológica y no desde la dimensión del ser, a pesar de habitarlo uno. Antonia, por ejemplo, manifestaba: “El cuerpo es la carne”, mientras que Fernanda dijo: “Es lo que tocamos”. Fue



evidente que para ellas solo representaba un significado estrictamente ligado al aspecto físico, y que nunca le habían dado una mirada más profunda al cuerpo.

Al iniciar la actividad, para algunos fue muy gracioso el tener que dibujar su silueta en pliegos de papel pegados entre sí. Pensaron que tal vez estábamos perdiendo el tiempo, mas, al momento de empezar a escribir sobre nuestras siluetas, también sería el inicio del relato de la historia que nos atraviesa, experiencias que nos acercarían a reconocer una parte de nosotros que está ahí pero que es ignorada. Al término de la actividad preguntamos qué tanto había cambiado la idea tenían del cuerpo. Ante esto Antonia dijo: “Nunca pensé que las emociones también hicieran parte del cuerpo, esto lo puedo seguir trabajando ya que todos los días suceden cosas que me tocan”; María Camila: “Entiendo ahora que el llorar no es algo fuera del cuerpo”; Ángela: “Esta cartografía nos permite vernos desde otra dimensión”.

Así es como estos ejercicios se convierten en una propuesta para estudiar el arte por medio del reconocimiento de sí mismo y el de los demás, pues el arte establece vínculos entre las emociones y la educación, revindicando los saberes de una manera más integral y abriendo caminos a un posicionamiento como sujetos políticos, aportando así a las relaciones sociales, en el sentido de ver al otro, no solo como un sujeto de carne y hueso, sino reconocer que lo habitan historias, emociones y formas de entender la vida que nos acercan y diferencian, y que por eso no puedo determinar al otro ni obligarlo a pensar igual que yo: eso habla del respeto hacia la vida del otro y ahí hay una dimensión política que se refiere a la convivencia y al vivir en comunidad.

2.4 Juego / Cuerpo, una estrecha relación en el camino al conocimiento

“Había en el juego... algo un poco inquietante, un cierto extrañamiento, una emoción que nos hacía batir el corazón a otro ritmo. Podían suceder en el juego cosas extrañas, cosas no domesticadas”

(Montes, 2017, p.36)



15. Foto tomada durante la representación de *El chisme de Jesusita*

Para la producción de nuevos saberes la creatividad toma un importante papel en este asunto, pues el ejercicio de un maestro, su quehacer, su labor de enseñar, deja atrás el presupuesto de la transmisión de un conocimiento y emprende un viaje creador junto con el estudiante que rompe con la cotidianidad, entrando en un territorio desconocido para revitalizar la existencia, en el cual ambos aprendemos a fomentar nuestras potencialidades y habilidades.

Así, es necesario construir el significado que asumen los conceptos que acompañan esta práctica para quienes hemos sido partícipes de ella en tanto estos representan nuevas formas de leer el mundo en que habitamos, abriéndolas ante nuestros ojos, reivindicando el lugar del cuerpo (de los cuerpos) y permitiéndonos dar un nuevo sentido a las cosas y a los



conocimientos que son de la experiencia para tomar conciencia de cómo nos inscribimos en nuestra propia historia, haciéndonos dignos de nuestras propias experiencias.

Es importante reconocer que habitualmente nos acostumbramos a entender el juego como un asunto recreativo que sirve para cuando se necesita de distracción y para quienes disponen de tiempo para jugar un rato. En nuestro caso darle el valor formativo que el juego representa en el ámbito de la educación fue un desafío pues compartíamos la significación ahora errónea para nosotras de que jugar en la escuela era desaprovechar un valioso tiempo.

Darnos cuenta de lo equivocadas que estábamos fue todo un proceso que nos obligó a experimentar y a aprender primero nosotras antes de ir al aula a jugar. Al iniciar las prácticas profesionales debimos desacomodarnos, pues era lo que pretendíamos hacer con los viajeros.

Esto lo entendimos luego de algunos encuentros de práctica que, junto con nuestro asesor, disfrutamos; en estos el profe proponía juegos en los que bailamos, cantamos, improvisamos, actuamos, leímos, vocalizamos, percibíamos diferentes sensaciones. Recordamos que en algunos de estos encuentros en nuestro grupo de prácticas nos agrupamos en parejas, algunos debimos vendarnos los ojos mientras el otro compañero se encargaría de guiarnos en un recorrido a ciegas por distintos espacios de la Universidad.

La idea de este ejercicio era fortalecer el trabajo en equipo mientras se fortalecían vínculos de amistad, compañerismo y confianza. De esta actividad en particular estamos de acuerdo en que resulta difícil entregarse al direccionamiento de otros, se siente la ansiedad de no saber a dónde te dirigen, pero lo recompensa el saber que puedes confiar en los otros.

Recordamos también entre estos juegos, una actividad en la que varios ritmos se mezclaban mientras caminábamos por el espacio bailando en grupo, solos, en parejas, luego al parar la música nos parábamos frente a algún compañero para hacer las veces de un espejo que imitaba todos sus movimientos. Este también fue muy significativo porque nos movimos, entramos en contacto con el otro y lo reconocimos en sus movimientos.



Por lo tanto, los juegos fueron una propuesta pedagógica pensada como algo indispensable para esta investigación, ya que por medio de estos se fortalece el reconocimiento del otro a través del aprendizaje que puede llegar a ofrecer con quien se comparte. Un juego no competitivo es el que permite verme en el otro y aprender sobre la honestidad, la responsabilidad y la tolerancia. Pero por mucho tiempo nos mostraron el juego como una competencia: si usted llega primero recibe un premio, si gana tiene derecho a un estímulo. El sentido de la competencia es algo que se enseña desde que se es niño, así que desprenderse de esta idea es muy difícil, y por eso es importante proponer otros juegos para que el disfrute y la satisfacción sea de todos y la frustración de ninguno.

En nuestras prácticas propusimos varios juegos cooperativos al momento de iniciar cada sesión, pensando en la interacción grupal, el reconocimiento del otro y en la escucha. Pudimos notar que los participantes no disfrutaban de estos por el reto y la excitación que produce querer ganarle al compañero. Uno de esos juegos fue el de las casas. Estas eran unas casitas hechas de papel de periódicos a los que les dimos distintas formas, algunas más grandes que otras y que luego dispusimos en el piso del espacio en que nos encontrábamos aquel día, el juego consistía, en que teníamos varias casas pero estas no alcanzaban para todos los asistentes a ese encuentro, la única regla era que nadie podía quedarse por fuera de una casa, para ello se requería de la cooperación de quien primero habitara una casa con quien se quedara sin ella. La tensión surgió porque cada uno quería tener su casa y no disfrutaron de la música que ambientaba el juego; con la que se quería añadirle ritmo y emoción por estar pendientes de las casas que se encontraban pegadas en el piso. En ese momento el cuerpo se convirtió en un lugar de competencia donde los compañeros eran adversarios.

En este sentido reconocimos que *ser mejor que otros*, una suerte de competencia social, es una reproducción automática que algunos maestros de forma inconsciente han generado en el aula y en la escuela, ya que solo se lleva el juego porque se sabe tendrá aceptación -y cómo no, si está animando el sistema de pensamiento que hemos reproducido inconscientemente- pero no se piensa en su sentido formativo, en el pensamiento y la sensibilidad que está motivando entre los estudiantes, primando de este modo el individualismo en el que el otro es visto como un contrincante. Son pocos los juegos y es



poca la literatura que nos enseñaron en los que se destituyera el conflicto y la competencia para dar lugar a una sensibilidad de mundo más cooperativa, solidaria y que invite a la mirada sobre sí mismo, en donde el referente de superación no sea el otro, sino que sea un yo capaz de aprender del otro para ser mejor que antes y no mejor que otros.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CAPITULO III

LA PRÁCTICA CONDUCE A LAS PUERTAS DE LO QUE PARECE DISTANTE

16. *Foto tomada durante uno de los encuentros*



3.1 La formación en nuestras prácticas

Las dinámicas que se presentan en espacios extraescolares exigen, para quienes participan de ellas, estar dispuestos a romper paradigmas; implican moverse y salir de la zona de confort. Para nosotras, como acompañantes de tránsito, idear un Club de Arte representó un reto, pues con este apuntamos a generar experiencias que se encontraran atravesadas por el arte sin alejarnos del estudio del lenguaje. Con ello no quisimos negar la escuela -aunque creemos que, así como en la escuela, también espacios que se encuentran por fuera de esta son propicios para prácticas formativas- ni la lectura, ni los aprendizajes que se generan a través de estos; quisimos reinventar-resignificar y vincular otras formas de producir conocimientos



no solo de orden cognitivo sino también de aquellos que tienen que ver con asuntos formativos del ser. Por lo tanto, esto implicaba también pensar en nuestra responsabilidad frente a este proceso con los contenidos que propondríamos, las metodologías, las herramientas y la pertinencia de estos para hacer de cada encuentro un ejercicio significativo.

En estas prácticas logramos evaluar nuestro desempeño durante este tiempo de estudio, aprendimos a escuchar las voces de los participantes, a entender el porqué de ciertos comportamientos, a conocer mejor las emociones que emergen frente a este proceso que logramos construir paso a paso y al mismo tiempo a hacer de este viaje un disfrute, aunque en el camino tuviésemos que superar algunos contratiempos.

Es preciso reconocer que los aciertos y desaciertos siempre estuvieron ahí al momento de desarrollar las actividades: unas tuvieron realizaciones potentes y otras no salieron tan bien como lo habíamos pensado. Pero todo esto lo consideramos un aprendizaje, además porque esto era recompensado al escuchar a los participantes decir: “Profe esa actividad me gustó”, o decir: “Esa actividad no me gustó, me dio mucho sueño”, porque estos espacios posibilitan la expresión y generan confianza. Por ende, saber que los participantes sentían esa libertad de ser sinceros con nosotras al momento de expresar lo que pensaban, nos generaba cierta sensación de estar haciendo las cosas bien. Además, que cada uno de esos comentarios se convertían en mensajes claves para nuestra construcción de saberes, porque con ellos teníamos la oportunidad de evaluarnos y hacer de este un viaje agradable tanto para ellos como para nosotras, al grado de arribar a esta estación con grandes experiencias y con grandes amigos.

3.2 Sobre los vínculos emocionales

Nuestra sociedad habla en la actualidad de las ingenierías, las ciencias exactas, el consumo y el capitalismo cognitivo, situando en una supremacía posicional a los saberes lógico-racionales frente a otros saberes del orden de lo sensible y de lo humano, desvalorizando los sentidos y las emociones. De la misma manera ha procedido la educación y la cultura



hegemónica, desplazando esas formas de saber sensibles de los procesos de formación, provocando así que tanto el ser como el saber se conviertan en algo mecánico y automático donde los estudiantes se determinan en escalas de valoración numéricas.

Cada uno de los encuentros y conversaciones con los Viajeros del Club y con las madres de familia nos llevó a pensar en lo importante que es el afecto en la enseñanza. El espacio académico no debe ser solo para un ir y venir de información, sino que también debería ser el espacio privilegiado para pensar y construir en la diferencia.

Durante este tiempo pudimos percibir que las emociones, reacciones y estados de ánimo que expresaban los viajeros en los encuentros del Club de Arte tenían implícitas una gran carga afectiva de sus hogares y familias, viéndose reflejados en las relaciones con sus compañeros y con nosotras como acompañantes.

Los momentos de cercanía entre los viajeros y nosotras sus acompañantes de tránsito estuvieron marcados por diversos gestos de agradecimiento, que de ambas partes motivaban el sentimiento de compañerismo que se consolidaba cada vez más con el pasar de los días, dándonos la oportunidad de ser coherentes con lo que sentíamos y decíamos. Esto lo podemos entender a través de García (2009) cuando afirma que “la enseñanza afectiva toma en cuenta las actitudes de los estudiantes, así como sus sentimientos y creencias, lo cual los motiva a incorporar durante el aprendizaje sus intereses y experiencias personales” (p.4).

Nuestras afirmaciones pueden leerse en las palabras de los viajeros cuando nos decían: “Profe, cuando usted me abraza se me calma la ansiedad que traigo de mi casa” (conversación con una de las participantes del Club de Arte).

3.3 Sobre los desafíos para transformar-nos

El aprendizaje es más que la apropiación de un contenido. Este da cuenta de las experiencias del viajero en cada tramo, en cada viaje, esas que lo atraviesan y transforman. Nuestra experiencia durante estos años representa uno de los tantos tramos que serán parte de nuestro



recorrido formativo. Comprendemos que es solo un paso en la construcción y transformación de nuestra propia configuración y posición frente a lo que es ser maestras.

La experiencia de esta práctica no solo produjo cambios en nosotras frente al quehacer pedagógico, la escuela, el currículo, las posibilidades de cambio que emergen ante nuevas posturas y formas de entenderlas; los viajeros que nos acompañaron no solo nos han enseñado a aprender, sino que también nos han enseñado a enseñar y, al mismo tiempo, en ellos se despertó un nuevo interés por cosas a las que posiblemente restaron importancia en algún momento, tal como lo sugiere Freire (2004) en su primera carta a quien pretende enseñar:

Quiero decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores. (p. 28)

Esto puede verse reflejado en el diálogo que hizo parte de las relaciones que establecimos con ellos y sus padres. Por ejemplo, algunas madres de familia se permitieron compartir con nosotras sus opiniones y sentimientos frente al trabajo realizado en el Club de Arte con sus hijos y frente a los cambios actitudinales que notaron en ellos:

“Este espacio le ha permitido a mi hija (María) aprovechar más el tiempo. Ya le he visto cambios: no pasa tan pegada al celular. Estoy agradecida porque venir aquí ha hecho de mi hija una chica más segura y sociable, además de despertar en ella un nuevo interés por algunas cosas que puede hacer en la escuela, como interesarse por en teatro”.

El poder de estos cambios radica en que no pueden ser medidos ni evaluados a través de números, estos no hablan de la cantidad de información memorizada, se trata de un poder de transformación de la sensibilidad del ser, para habitar el mundo con una mayor apertura, lo que se traduce en el respeto y la escucha ¿De qué hablamos, entonces, cuando decimos lenguaje, si no es a ese escuchar-nos y contar-nos para reconocer-nos? El arte, entonces, debería recuperar su lugar privilegiado en las aulas, en la familia, en la intimidad del ser, pues se constituye de variopintas formas del lenguaje que nos ayuda a darle forma a lo invisible que nos habita y, a veces, nos deja en estado de perplejidad porque desborda la



razón, entonces las palabras no alcanzan y necesitamos danzarlas, cantarlas, gritarlas, pintarlas, volverlas poesía, de modo que puedan significar, de alguna manera, eso que no tiene definición. Es, pues, tiempo de dejar los temores frente a lo desconocido del ser y darle lugar en la escuela para ser pensado, sentido, explorado y aceptado, pues aquello que se niega suele dirigir nuestra existencia... que sea el conocimiento de las emociones, de lo sensible, lo que nos devuelva la consciencia “senti-pensante” del ser.

3.4 En la búsqueda de respuestas que emergen tras la experiencia.

La educación, en general, supone para el maestro grandes desafíos frente a las dinámicas formativas que se presentan en cada contexto, si se piensa en que la sociedad actual prioriza algunos aprendizajes por encima de otros que se piensan menos afines a los intereses de los avances económicos y sociales para los que se prepara a los futuros “profesionales”.

Como antes lo mencionamos, esto se debe a que el conocimiento sea capitalizado y su enfoque ahora gira en torno a la productividad, a la inmediatez y a lo pragmático, y esto ha ocasionado que se deje de lado la formación del ser.

En enseñanza de la lengua, por ejemplo, es posible advertir que su enfoque se basa en que el estudiante aprenda a leer y a escribir adecuadamente; prestando atención a los signos de puntuación, a la coherencia y a la cohesión de lo que escribe y al análisis de ello y de las lecturas a las que se acerca. Esto no está mal, pues es importante que los estudiantes fortalezcan estas habilidades, el problema está en la forma en que la escuela propone los métodos para llegar a dicho fortalecimiento.

Al iniciar esta investigación planteamos lo anterior como el problema que nos llevó a preguntarnos ¿Cuáles son los desafíos que supone para el maestro de lenguaje fundamentar la enseñanza de la lectura y la escritura en una pedagogía desde diversos sistemas simbólicos? Al momento pensamos que no tenemos respuestas concretas a este interrogante, solo podemos, desde nuestra experiencia, decir que el reto está en romper con los paradigmas



sociales y culturales que dentro del sistema educativo impiden que se puedan generar condiciones en las que la experiencia estética se constituya como base para la enseñanza de la lengua, de manera que con el uso de esos otros modos de enseñar- aprender se forme a personas que no solo cumplan con un ideal de la sociedad, para lo cual es importante cultivar la subjetividad y la reflexión crítica del individuo, así, quien aprenda a leer también aprenderá a ser un buen lector.

Reflexión sobre nuestra trans-formación

Al inicio de estas páginas decidimos contar nuestras experiencias en el ámbito educativo; así cada una por separado narró sucesos positivos y otros que no lo son, tanto que ocupan un lugar importante en lo que ha sido nuestra formación escolar y universitaria. Mismo que rememoramos en búsqueda de respuestas a interrogantes que emergen sobre la idea de maestro en medio de la preparación en que nos encontramos para asumir, esperanzadas, el que también será nuestro futuro rol... por reinventar.

Hemos re-construido juntas la idea que teníamos de lo que es ser un profesor, lo pensamos al principio como un guía, un instructor que se encarga de la trasmisión de un conocimiento. Esta idea, con la práctica, se trasformó. Ahora, para nosotras, ser maestras es ser acompañantes en la construcción de un conocimiento que no se limita a lo meramente cognitivo, sino que involucra al cuerpo y todo de lo que está compuesto, emociones, talentos, misterios, deseos, entre otras expresiones o pasiones del orden de lo indecible, para las que las palabras no alcanzan y entran en juego otras formas del lenguaje.

La idea de escuela y de estudiante también se han trasformado. Aunque para muchos podría sonar idílico, la práctica nos enseñó que todos tenemos un rol importante dentro de este camino por el que transitamos. Algunas veces podemos ser viajeros, de esos que llegan, conocen, aportan de lo que saben y siguen; otras veces somos habitantes, de los que siempre están allí a la espera del visitante para mostrarle el lugar y compartir con ellos; o bien podemos ser aquellos que en un momento fueron viajeros y decidieron ser de los que habitan el lugar. En este punto, solo nos importa saber que en la escuela no solo somos maestros



habitantes y estudiantes viajeros, que estamos en un constante devenir, ir al otro significa un viajar a lo desconocido, por eso reconocemos que cada encuentro pedagógico nos depara, por así decirlo, la responsabilidad de acercarnos al otro como saber, un viaje a un universo imposible de comprender en su totalidad, mas, plausible en conocimientos. Visto así, el estudiante deja de ser un mundo por llenar y comienza a ser viajero y habitante de su propio saber.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



BIBLIOGRAFÍA:

Boal, J. (2002). Juegos para actores y no actores. Recuperado de:
[http://abacoenred.mayfirst.org/wp-content/uploads/2015/10/boal_augusto -
_juegos_para_actores_y_no_actores.pdf](http://abacoenred.mayfirst.org/wp-content/uploads/2015/10/boal_augusto_-_juegos_para_actores_y_no_actores.pdf)

Campo, R. y Restrepo M. (2002). La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Duran, N. (2015). El erotismo o las formas sensibles de tocar el ser. Conferencia para la red de escritores de Medellín Marco de investigación: erotismo, escritura y educación. Medellín.

Duran, Noemí (2013). “Reescribir entre cuerpos Caminos po(e)sibles. Propuesta de nuevos escenarios para la educación y la investigación educativa”, revista educación y pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 25

Eisner, E. (1990-1992). Arte, individuo y sociedad. N°4 1991-1992, (P.P 13, 17).

Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2015). Autoetnografía: un panorama. Revista Astrolabio.

Estándares básicos de competencia, (2003). Ministerio de Educación Nacional.

Farina, C. (2006). Arte, cuerpo y subjetividad: Experiencia estética y pedagogía. Universidad Nacional de La Plata: Revista Educación física y ciencia. Año 8.

Ferreiro, E. (2002). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México: Fondo de Cultura Económica.



Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. Recuperado de:
file:///C:/Users/auxiliarfche_med/Downloads/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf

Frigerio, G (2012). Conferencia para el programa ser. Recuperado de:
<https://vimeo.com/50711875>

Freire, P. (2004). Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2004). La importancia de leer y el proceso de liberación. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, S. A.

García, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. Revista digital universitaria.

Gardner, H. (1993) Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. México: Fondo de Cultura Económica

García, B & Trujillo, A (2002). Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. (Documento S.P.)

Guerrero, M. J. (2014). El valor de la Auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa. Azarbe, revista internacional de trabajo social y bienestar.

Jones, S. (2012). Autoetnografía transformación de lo personal en político. Manual de investigación cualitativa Vol. IV

Johnstone, K. (1990). Improvisación y el teatro. Santiago de Chile: Cuatro vientos

Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: fondo de cultura económica.

Lineamientos curriculares, (1994). Ministerio de Educación Nacional



Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura económica

Manguel, A. (2003). Cómo pinocho aprendió a leer. España: Siglo XXI Editores.

Montes, G. (2017) La frontera indómita, en torno a la construcción y defensa del espacio poético. México: Fondo de Cultura Económica.

Murillo Arango, G.J. (2016). La apuesta narrativa en las prácticas de formación de maestros. En: Ferreira de Souza Bragança, I., Menna Barreto, M.H, Santos Ferreira, M (orgs). Perspectivas epistémico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica (pp. 115-131). Curitiba: CRV

Osorno, P. (SF). El chisme de Jesusita, adaptación del cuento la idea que da vueltas de Gabriel García Márquez. Documento inédito.

Parra, C. (2016). La escolarización de los saberes, revista internacional de investigación en educación. Vol., Núm. 17 (en prensa).

Torregrosa, A & Falcón, R. (2013). El viaje errático de la investigación. Revista Educación y pedagogía, vol. 25, núm.65-66, enero- diciembre.

Trozso, E & Sampetro, L (2003). Didáctica del teatro I. Colección instituto nacional del teatro, facultad de artes y diseño UNCUYO.

Rodríguez, J. (2000). Mi segundo libro de teatro. Madrid: Editorial Everest.

Santos, M. Las etapas evolutivas de la persona. Revista Integral, recuperada de <file:///C:/Users/SISTEMAS/Downloads/Septenios.pdf>



Zamudio, G. (1999). Algunos elementos para pensar la investigación educativa. Universidad Pedagógica Nacional. Digitalizado por RED ACADÉMICA.

Tabla de imágenes.

1. Ilustración de Davide Bonazzi-----	7
2. Ilustración por Claudia Tremblay-----	11
3. Ilustración de Julie Van Wezemaal-----	19
4. Ilustración de Raquel Díaz Reguera-----	24
5. Ilustración de Favio Usvardi-----	31
6. Ilustración de Lucio López Cansuet-----	39
7. Ilustración de Irene Owens-----	45
8. Ilustración de Emma Block -----	47
9. Ilustración de Cecilia Ramos-----	47
10. Pintura de Leonid Afremov-----	52
11. Fotografía tomada en uno de los encuentros-----	58
12. Foto tomada durante un encuentro-----	62
13. Foto tomada durante la representación de El chisme de Jesusita-----	63
14. Fotografía de la realización de las cartografías corporales-----	66
15. Foto tomada durante la representación de El chisme de Jesusita-----	68
16. Foto tomada durante uno de los encuentros-----	72

Nota:

Todas las ilustraciones y pinturas aquí contenidas fueron tomadas con previo consentimiento de la página de Facebook “entre libros” de Propiedad y autoría

Soraya G. del Campo (@entreylibros). Las fotos fueron tomadas durante las secciones de prácticas por las autoras de este documento.

https://www.facebook.com/entreylibros/?ref=br_rs.

[m.me/entreylibros](https://www.facebook.com/entreylibros)



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3